



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# ATITUDES E COMPORTAMENTOS ALTRUÍSTAS E PROSSOCIAIS EM JOVENS DO ENSINO SECUNDÁRIO: UM CONTRIBUTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO HEROIC IMAGINATION PROJECT EM PORTUGAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano

*Mafalda Gomes Santos*

Porto, julho de 2017



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# ATITUDES E COMPORTAMENTOS ALTRUÍSTAS E PROSSOCIAIS EM JOVENS DO ENSINO SECUNDÁRIO: UM CONTRIBUTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO HEROIC IMAGINATION PROJECT EM PORTUGAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano

*Mafalda Gomes Santos*

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Mariana Barbosa

Porto, julho de 2017

## **Agradecimentos**

A todo o corpo docente da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto, pelos conhecimentos e rigor profissional transmitidos, pelas experiências partilhadas e pela disponibilidade e proximidade com que sempre apresentaram os seus alunos.

À professora Mariana Barbosa, pela disponibilidade demonstrada ao longo deste processo de investigação, por me ter cativado, deste o primeiro momento, com este projeto maravilhoso que é o HIP e pelo carinho imenso que tem por esta causa nobre que partilhamos. É bom sentirmo-nos apoiados desta maneira.

À professora Lurdes Veríssimo, por todo o carinho e disponibilidade com que sempre nos presenciou, pelas gargalhadas energéticas e por todo o apoio, *feedbacks* construtivos e reforços positivos que foram fundamentais para a minha caminhada durante todo o mestrado.

Aos meus pais, por todos os valores que hoje em dia carrego comigo, e são a grande base de orientação na minha vida. Por todos os sacrifícios, mimos, por todas as coisas boas e menos boas que aconteceram ao longo do nosso percurso – e que me ajudaram a crescer. Obrigada por permitirem a concretização deste meu sonho.

À minha irmã por ser uma verdadeira “*pusher*” para mim, nos momentos de pânico e stress. Obrigada por todas as gargalhadas, motivação, por acreditares no meu potencial e por pertenceres ao meu “mundinho”.

À Sara Silva, pela amizade e pela sua amabilidade para comigo, pelo seu espírito, empenho, persistência e competência que inspiram, pela ajuda e apoio mútuos que fomos mantendo ao longo do nosso percurso académico e, essencialmente, por acreditar tanto em heróis quanto eu! Espero continuar a trilhar muitos caminhos contigo.

À Leandra, pelo ser humano incrível que é, por toda ajuda, motivação e abraços sem fim. Obrigada por nunca teres desistido da nossa amizade. Espero contar contigo muitas e muitas vezes, no futuro.

Às minhas afilhadas académicas, que sempre me apoiaram e que viram em mim um exemplo a seguir. Estarei sempre por perto. Um obrigada especial à Helena, por todos os mimos inesperados, por ter visto em mim um porto seguro, e por constituir um dos maiores motivos de orgulho da minha vida académica. Espero que a nossa amizade perdure para sempre.

À Joana Teixeira, minha madrinha académica, que esteve sempre presente, de uma maneira ou de outra, no meu percurso académico. És o meu grande achado no meio de tudo isto, e uma das minhas maiores inspirações de vida! *Stay Strong, always! No matter what.*

A todos os meus restantes amigos e colegas, àqueles que conheci dentro da faculdade, ao longo destes cinco anos, e que levarei com muito carinho para a vida. Obrigada por me animarem, ensinarem, apoiarem e acreditarem em mim. Tenho uma grande estima por todos vós. E é com grande alegria que partilho esta etapa tão importante convosco.

*“We don’t need magic to change the world, we carry all the power we need inside ourselves already: we have the power to imagine better.”*

— J.K. Rowling

## **Índice**

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Enquadramento Teórico</b>	<b>3</b>
■ Altruísmo e Comportamentos Prossociais	<b>6</b>
■ Heroísmo e Imaginação Heroica	<b>9</b>
<b>Método</b>	<b>10</b>
■ Amostra	<b>10</b>
■ Instrumentos	<b>11</b>
a) Escala de Autorrelato de Altruísmo	<b>11</b>
b) Medida de Tendências Prossociais	<b>11</b>
■ Procedimentos de Recolha de Dados	<b>13</b>
■ Procedimentos de Análise de Dados	<b>13</b>
<b>Resultados</b>	<b>14</b>
<b>Discussão</b>	<b>19</b>
<b>Conclusão</b>	<b>26</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>28</b>
<b>Anexos</b>	<b>44</b>

## **Índice de Anexos**

**Anexo I** – Escala de Autorrelato de Altruísmo

**Anexo II** - Medida de Tendências Prossociais

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

**HIP** – Heroic Imagination Project



## **Resumo**

O Heroic Imagination Project (HIP) tem por objetivo redefinir o conceito de “heroísmo quotidiano” e capacitar pessoas comuns, com aprendizagens acerca do seu comportamento e com estratégias para que consigam agir proactivamente e intervir de forma eficaz, no seu quotidiano, perante situações desafiadoras das suas vidas, de forma a transformar situações negativas e criar mudanças positivas.

Com o intuito de, no futuro, o HIP ser implementado em Portugal, o presente estudo teve por objetivo geral caracterizar a amostra de adolescentes portugueses, estudantes do ensino secundário, no que concerne às suas atitudes altruístas e ao seu envolvimento em comportamentos altruístas e prossociais. Para a avaliação das atitudes e dos comportamentos altruístas e dos comportamentos prossociais utilizaram-se dois instrumentos devidamente validados e adaptados para a população portuguesa (Barbosa, Veríssimo, Gabor, Silva & Violas, 2016)., a ser a Escala de Autorrelato de Altruísmo (Rushton, Chrisjohn & Fekken, 1981) e a Medida de Tendências Prossociais (Carlo & Randall, 2002).

Dos resultados obtidos, salienta-se o facto de existirem diferenças ao nível do envolvimento dos estudantes em comportamentos altruístas e prossociais, em função do seu género, ano de escolaridade e curso frequentado.

**Palavras-Chave:** atitudes e comportamentos altruístas; comportamentos prossociais; adolescentes; heroísmo;

## **Abstract**

The Heroic Imagination Project aims to redefine the concept of “daily heroism” and to empower common individuals with knowledge about their behavior and with strategies that will allow them to enact proactively and intervene in an efficient way in challenging situations, in order to transform negative situations and to create positive change.

In order to contribute to the implementation of HIP in Portugal, the present study had as its main goal to characterize a sample of Portuguese youngsters from high school concerning their altruistic and pro-social attitudes and behaviors. To the evaluation of the altruistic and pro-social attitudes and behaviors two scales that were previously validated and adapted to the Portuguese high school youngsters were used, namely, the Escala de Autorrelato de Altruísmo and Medida de Tendências Prossociais (Barbosa, Veríssimo, Gabor, Silva & Violas, 2016).

The results reveal differences in students involvement in altruistic and pro-social attitudes and behaviors, taking into account gender, grade, and attended course.

**Key-words:** altruistic attitudes and behaviors; pro-social behaviors; youngsters; heroism;

## Introdução

A compreensão da natureza humana, no que toca aos comportamentos heroicos, altruístas e prossociais são áreas que têm sido pouco exploradas pelos teóricos (Kahn, 2009; Zimbardo, 2004). A investigação que se tem realizado em torno destas questões tem trazido contributos relevantes no que toca às implicações que a adoção deste tipo de comportamentos pode desencadear, nomeadamente, a promoção de relações intergrupais e a prevenção de atitudes discriminatórias e agressivas por parte dos sujeitos (Staub & Vollhardt, 2011).

Através da atual necessidade de se responder de uma forma mais eficaz a estas questões, Philip Zimbardo, professor emérito da Faculdade de Psicologia da Universidade de Stanford, fundou o Heroic Imagination Project (HIP). Este projeto visa redefinir o conceito de heroísmo, de modo a torná-lo em algo relevante para a atualidade, que é constantemente marcada por acontecimentos que geram um grande impacto na vida das pessoas – como guerras, violência interpessoal e conflitos sociais, alterações climáticas, pobreza, exclusão social e crises humanitárias.

Com base na convicção de que o “heroísmo” não é uma competência exclusiva de pessoas excecionais - mas sim um conjunto de hábitos prossociais que podem ser aprendidos, estimulados e modelados, e que são alcançáveis por qualquer pessoa, em qualquer momento da sua vida - acredita-se que o HIP, assim como outros estudos e intervenções desenvolvidas nestas áreas, poderão trazer contributos importantes, em prol de uma sociedade mais justa, pacífica e sociocêntrica (Batson, Ahmad, & Stocks, 2004; Zimbardo, 2009).

A missão do HIP passa por promover a construção e preservação de ambientes com uma maior abertura e transparência, fazendo com que os sujeitos adotem um maior conjunto de comportamentos éticos; e por desenvolver nos indivíduos competências e ferramentas necessárias, para analisar e responder de forma eficaz às pressões sociais com que são confrontados.<sup>1</sup>

Os trabalhos realizados por Zimbardo têm incidido sobre os fundamentos psicológicos subjacentes às formas negativas de influência social – como a obediência, o conformismo e o comportamento *bystander*<sup>2</sup> – e na compreensão da natureza do heroísmo quotidiano. Neste sentido, os resultados da investigação do HIP têm demonstrado *insights* significativos e

---

<sup>1</sup> <http://heroicimagination.org/>

<sup>2</sup> Comportamento *bystander* ou efeito do espectador – incapacidade que os sujeitos possuem para intervirem de forma ativa e positiva perante situações desafiadoras, tais como situações de crise e de emergência, situações que envolvam violência, discriminação e exclusão social (Wilson-Simmons, Dash, Tehranifar, O'donnell & Stueve, 2006).

ferramentas relevantes para os sujeitos, fazendo com que possam usufruir destes recursos no seu quotidiano, de forma a transformarem situações negativas e criarem mudanças positivas.<sup>1</sup>

O HIP, apesar de potenciar transformações pessoais e sociais, é um projeto que apresenta uma abordagem diferente de outros tipos de intervenção neste domínio, de uma maneira única e profunda, focando-se nas dinâmicas sociais da vida quotidiana dos sujeitos, e não em fatores de cariz mais pessoal, como os seus traços de personalidade. O projeto apresenta uma visão positiva acerca do comportamento humano, e fornece aos participantes uma compreensão mais profunda acerca desses processos. Apresenta também uma conduta de normalização das dúvidas, desafios e retrocessos dos participantes neste processo de mudança - uma vez que considera que todos esses fatores fazem parte do processo de transformação dos comportamentos humanos; e aposta na não estigmatização dos preconceitos e das reações automáticas que estes possam adotar, perante situações desafiantes e de vulnerabilidade.<sup>1</sup>

Atualmente, o projeto encontra-se em fase de implementação em alguns países como nos Estados Unidos da América, Hungria, Polónia, Austrália e no Irão. Os resultados das intervenções que se têm realizado nestes países evidenciam que os estudantes participantes do HIP apresentam uma redução do seu envolvimento em comportamentos *bystander*<sup>2</sup> e uma maior capacidade para evocarem um pedido de ajuda quando assim necessitam, bem como para intervirem proactivamente perante situações de maior vulnerabilidade e de adversidade.<sup>1</sup>

Acreditamos que este projeto surge como uma resposta inovadora e bastante pertinente a uma preocupação global e nacional sobre as dinâmicas atuais da sociedade contemporânea, e que a implementação do HIP em Portugal poderá constituir uma oportunidade fundamental para o nosso país estar na vanguarda em termos de investigação e, essencialmente, de intervenção neste domínio.

Sendo o nosso objetivo final a implementação do HIP e avaliação da sua eficácia em Portugal, foi necessário desenvolver a versão portuguesa dos protocolos de avaliação, que permitirão medir os resultados diretos das intervenções. Importa ainda referir que a redefinição e promoção do heroísmo, de acordo com o HIP, é realizada de acordo com dimensões do comportamento altruísta e prossocial dos sujeitos. Deste modo, consideramos que seria igualmente importante e necessário um estudo mais aprofundado acerca das características dos adolescentes portugueses, no que toca às suas atitudes e comportamentos altruístas e prossociais, para que na fase de implementação do HIP os objetivos de intervenção sejam congruentes com as reais necessidades evidenciadas pelos nossos jovens.

Por conseguinte, o objetivo central da presente dissertação prende-se com caracterizar a amostra de adolescentes portugueses no que concerne às suas atitudes altruístas e ao seu envolvimento em comportamentos altruístas e prossociais.

### **Enquadramento Teórico**

A violência é um dos fenómenos mais desafiadores enfrentados pelas sociedades contemporâneas, e, apesar de ser um acontecimento recorrente ao longo da história da humanidade, a magnitude dos seus efeitos nas sociedades e na vida das pessoas tem sido uma das principais fontes de preocupação do mundo contemporâneo, que nos convida a refletir sobre as suas origens, sobre a natureza do comportamento agressivo e sobre a indiferença em relação ao sofrimento dos outros (Pequeno, 2017).

Algumas das suas manifestações mais evidentes prendem-se com as ameaças terroristas, com o controle ostensivo dos indivíduos por parte dos governos, perseguições étnicas, crimes de tortura e violação dos direitos humanos. Apesar dos danos coletivos que gera, o comportamento violento também exerce impacto sobre grupos minoritários e sobre muitos daqueles que se dispõem a enfrentar problemas relacionados com exclusão social, práticas autoritárias e repressivas, preconceitos e discriminação. Para além de todas as práticas diretas de violência, é importante referir que atitudes como o conformismo, a indiferença e o comportamento *bystander* também são mecanismos que ampliam o campo de manifestação do comportamento agressivo (Pequeno, 2017). Não obstante a todas estas manifestações de violência, o que se afigura em comum é o facto de todas elas afetarem os indivíduos naquilo que é a sua dignidade, liberdade e autonomia, e, portanto, violarem os direitos fundamentais do ser humano (Alto Comissário para os Direitos Humanos, 2015).

Embora seja evidente a capacidade do ser humano para se envolver em comportamentos violentos, estes também possuem igualmente a capacidade para adotarem perspetivas mais positivas, que visem um maior envolvimento em comportamentos altruístas, heroicos e prossociais (Staub, 2003). Segundo Bandura (2004), o ser humano possui uma dupla vertente comportamental, em que alguns sujeitos, apesar de cometerem atos violentos e desumanos, apresentam noutros domínios das suas vidas, e perante diferentes indivíduos, características afetuosas, empáticas e sensíveis para com o outro. Estes indicadores poderão estar na base da explicação da natureza humana, que se torna mais evidente neste tipo de situações: o ser humano é um ser naturalmente bom e, como tal, perante determinadas circunstâncias, essa tendência intrínseca prevalece e é capaz de superar os fatores contextuais e situacionais, extrínsecos ao indivíduo (Rogers, 2009).

Mais do que a predisposição natural que reside dentro dos sujeitos para a prática do “bem” e do “mal” (e.g. Staub, 2003; Staub, 2014; Zimbardo, 2004; Zimbardo, 2007), os fatores situacionais são os que exercem mais poder sobre estas questões, e portanto, as ações humanas podem surgir como resultado dessas influências no seu comportamento (Zimbardo, 2012).

Os sujeitos com capacidade para intervir perante situações de violência, injustiça e vulnerabilidade, possuem um conjunto de crenças humanas, concepções, valores morais e obrigações sociais que regem o seu comportamento, e que os leva a agir proactivamente perante situações que considerem ser injustas ou imorais (Bandura, 1999). Estes aspetos levam-nos a refletir sobre o papel fulcral que todos os sujeitos têm, enquanto cidadãos, como potenciadores da paz, considerando que podem optar por adotar comportamentos mais prossociais em relação às diversas situações ou, pelo contrário, uma postura passiva e de indiferença, caracterizada pelo seu comportamento *bystander*.<sup>3</sup>

*Bystanders* são todos os sujeitos que observam situações de violência, mas que não são diretamente afetados por estas, e que, apesar de testemunharem as necessidades dos outros e os episódios de violência, não são capazes de agir em sua defesa (Staub, 2003), perpetuando e incentivando o comportamento imoral dos indivíduos. Muitos destes sujeitos desconhecem as consequências deste seu comportamento, mas importa sublinhar que os *bystanders* podem exercer uma influência fulcral sobre a evolução do evento, podendo capacitar as vítimas agindo proactivamente ou, pelo contrário, acentuar o seu sofrimento através do seu comportamento passivo (Staub, 2003).

Transportando todos estes construtos para a realidade do público alvo deste projeto – estudantes do ensino secundário – é possível compreender que também no contexto escolar, os jovens se deparam com situações desafiadoras, de violência e de grande vulnerabilidade, e que o comportamento *bystander* produz impacto sobre as suas vidas e sobre a sua experiência académica.

A violência no contexto escolar, nomeadamente, o *bullying*, é um problema que compromete a aprendizagem das crianças e dos jovens, dificulta as conexões sociais entre os alunos e prejudica a qualidade de ensino dos mesmos (Frey, Hirschstein, Edstrom, & Snell, 2009). O envolvimento dos jovens neste tipo de comportamentos agressivos pode ocorrer de

---

<sup>3</sup> Comportamento *bystander* ou efeito do espectador – incapacidade que os sujeitos possuem para intervir de forma ativa e positiva perante situações desafiadoras, tais como situações de crise e de emergência, situações que envolvam violência, discriminação e exclusão social (Wilson-Simmons, Dash, Tehranifar, O'donnell & Stueve, 2006).

forma direta – desempenhando o papel de agressor (o *bully*) e/ou de vítima – ou de forma indireta, como *bystander* – ou seja, como um espectador, que não está diretamente envolvido como agressor nem como vítima, mas que testemunha o comportamento agressivo e que pode desencadear vários tipos de suporte ao *bully* ou à vítima (Salmivalli, 2010). Os *bystanders* podem reforçar o comportamento dos *bullies*, defender os pares intimidados, ou simplesmente permanecerem passivos, abstendo-se das situações de violência, e não tomando partido nem das vítimas, nem dos agressores - reforçando indiretamente o comportamento dos *bullies* (Caravita & Colombo, 2016). A literatura demonstra também que, apesar das intervenções positivas dos *bystanders* serem escassas, quando estas acontecem – com o objetivo de travar o comportamento agressivo - são, geralmente, bem sucedidas (Craig et al., 2000).

Alguns estudos (e.g. Atlas e Pepler, 1998; Craig, Pepler e Atlas, 2000, Hawkins, Pepler e Craig, 2001; Kerzner, 2013) concluem que os *bystanders* estão presentes na dinâmica dos comportamentos agressivos nas escolas; cerca de 80% a 90% dos estudantes *bystanders* testemunham os episódios de *bullying*, e cerca de dois terços dos estudantes do ensino básico e secundário afirmam ter sido *bystanders* perante algum episódio de violência ocorrido no meio escolar (Rivers & Noret, 2010; Trach, Hymel, Waterhous & Neale, 2010).

Não obstante o desconforto percebido pelos *bystanders* ao testemunharem situações de violência (Charach, Pepler, & Ziegler, 1995), estes acabam por reforçar, maioritariamente, o comportamento dos *bullies*, uma vez que sentem receber mais atenção e respeito da parte destes, encorajando assim as suas práticas (Craig & Pepler, 1997).

É de enfatizar que este tipo de comportamentos não é exclusivo dos estudantes, e qualquer membro da comunidade escolar pode adotar uma postura *bystander* perante episódios de violência ou de outras situações desafiadoras (Craig & Pepler, 1997; Frey et al., 2005). Por conseguinte, o papel dos *bystanders* perante este tipo de situações assume uma elevada importância (Evans, 2015), uma vez que o seu comportamento poderá ser determinante para definir o término ou a continuidade dos episódios de violência (Espelage, Holt & Henkel, 2003; Farmer et al., 2002; Rodolfo, Farmer, Pearl & Van Acker, 2006; Salmivalli, 1999).

Visto que o impacto destes sujeitos perante situações desafiantes no quotidiano dos jovens é significativo, a comunidade científica defende cada vez mais a importância da intervenção junto destes agentes (Frey, Hirschstein, Edstrom, & Snell, 2009; Karna et al., 2011). Estudos recentes (e.g. Fernandes, Henriques, Mendes & Ribeiro, 2016; Neto, Pereira & Monteiro, 2015; Álvarez, 2013) comprovam que a intervenção de carácter preventivo sobre a temática do *bullying*, focada numa educação baseada na cultura de paz e de não-violência

(González-Pérez & Pozo, 2007) e no desenvolvimento de competências sócioemocionais, produz efeitos positivos para os estudantes (Fernandes, Henriques, Mendes & Ribeiro, 2016), quer ao nível da redução do seu envolvimento em comportamentos agressivos, bem como ao nível do aumento da adoção de comportamentos prossociais por parte destes (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

A pertinência do projeto que se pretende desenvolver junto destes jovens, com a implementação do HIP, está inteiramente relacionada com todas estas questões, uma vez que a adoção de atitudes e comportamentos prossociais pode contribuir para a prevenção da violência nas escolas e noutros contextos de vida dos adolescentes, da indiferença face às situações desafiadoras e das atitudes discriminatórias e agressivas dos sujeitos (Staub & Vollhardt, 2011). Se o desenvolvimento sócioemocional for estimulado junto dos adolescentes, estes estarão mais capazes de se proteger, sinalizar e obter o apoio de outros agentes de uma forma mais imediata e eficaz (Frey, Hirschstein, Edstrom, & Snell, 2009); bem como, terão uma maior predisposição para transformarem situações negativas e criarem mudanças positivas, através de uma maior adoção de atitudes e de comportamentos prossociais (Wilson-Simmons, Dash, Tehranifar, O'donnell & Stueve, 2006).

### **Altruísmo e Comportamentos Prossociais**

Segundo Batson, Ahmad, & Lishner (2009), o altruísmo é definido como um estado motivacional ou comportamento “orientado para o outro”, com o objetivo de aumentar o seu bem-estar. Este comportamento altruísta é desprovido de qualquer tipo de benefício ou interesse para os indivíduos, e é motivado pela procura de resposta às necessidades dos outros (Shepela et al., 1999). Enquanto estado motivacional, o altruísmo pode gerar uma vasta gama de atitudes e motivações que poderão influenciar os comportamentos futuros dos sujeitos. Esta vontade genuína de ajudar o outro pode ter influência sobre o desenvolvimento da cooperação entre os sujeitos e contribuir para a redução da violência na sociedade (Desteno, 2015).

Também a empatia se encontra associada a uma predisposição de sensibilidade para atender às necessidades dos indivíduos, e assim, uma maior tendência para ajudar o outro. Segundo De Waal (2008), a empatia resulta na capacidade do sujeito ser afetado e partilhar o mesmo estado emocional da outra pessoa, assim como de se conseguir identificar e adotar a perspetiva do outro. Alguns estudos (e.g. Batson *et al.*, 1988; Batson & Weeks, 1998 cit in Batson, Ahmad, & Stocks, 2004) apontam para o facto de que, os sujeitos que sentem mais empatia tendem a sentir-se melhor consigo mesmos, quando as necessidades



dos outros são suprimidas, podendo-se afirmar que existe uma relação entre a empatia e a atitude altruísta do sujeito (Leyens & Yzerbyt, 2008).

Com isto, surgem associadas às tendências altruístas dos sujeitos um conjunto de ações que se destinam a beneficiar o outro – os comportamentos prossociais (Staub, 1978, 1979). Estes comportamentos podem incluir: a cooperação, a partilha, a ajuda instrumental ao outro (doação de dinheiro ou de bens materiais), o voluntariado, assim como respostas ativas e positivas face às diversas situações; e têm sido associados ao bom funcionamento das sociedades e a um maior índice de bem-estar social (e.g. Carlo, 2014). Estudos indicam ainda que os comportamentos prossociais devem ser conceptualizados como um construto multidimensional (Carlo et al., 2010), que relaciona uma série de variáveis situacionais, pessoais e sócioemocionais positivas, tais como a importância da interação entre o sujeito e a situação (Walker & Frimer, 2007), a tomada de perspetiva sobre o outro e o pensamento crítico, o desenvolvimento do raciocínio moral dos sujeitos, a capacidade empática para com as outras pessoas, o seu nível de autorregulação emocional, o seu relacionamento positivo com o grupo de pares e os modelos e estilos parentais estabelecidos (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

Atendendo às características do público alvo deste estudo, compreende-se que a adolescência corresponde a uma transição desenvolvimental, que implica importantes mudanças e transformações ao nível físico, cognitivo e psicossocial (Papalia, Olds & Feldman, 2009) nos jovens. Para além destas transformações, contempla ainda a abertura a novas leituras sobre a realidade envolvente e a descoberta de novas perspetivas e formas de interagir com os outros. Tal como evidenciado anteriormente, o desenvolvimento do raciocínio moral dos sujeitos é um dos fatores que contribui para o seu maior envolvimento em comportamentos prossociais; assim, durante o período da adolescência este desenvolvimento pode e deve ser estimulado. Os estudos de Kohlberg (1969) sobre esta temática evidenciam que para além do desenvolvimento cognitivo, fatores como o desenvolvimento sócioemocional e a experiência de vida afetam o julgamento moral. No entanto, sublinha que, apesar da cognição ser necessária, por si só não é suficiente para que os sujeitos atinjam um nível elevado de raciocínio moral (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Fatores como o desenvolvimento sócioemocional dos jovens assume um carácter determinante no seu ajustamento psicológico e na aquisição do seu estado de resiliência (Matos et al., 2000), e tem um impacto significativo ao nível da prevenção do isolamento social e da aceitação do jovem pelos seus pares (Kendall & Morrison, 1983).

De igual modo, o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos é influenciado pela interação de fatores individuais e situacionais (Bronfenbrenner, 2005), e deve ser considerado sobre uma perspectiva ecológica, focando múltiplos níveis de análise – o adolescente, o seu sistema familiar e todos os seus outros contextos de vida, a relação estabelecida com o grupo de pares, com a comunidade envolvente e com a sociedade – contribuindo para o aumento da qualidade de vida e do bem-estar dos adolescentes (Gaspar, Matos, Gonçalves, Ferreira & Linhares, 2006; Matos e Equipa do Projeto Aventura Social e Saúde, 2006; Matos, Gonçalves & Gaspar, 2005; Nelson, Laurendeau & Chamberland, 2001).

São diversos os estudos que enfatizam as questões de género associadas ao desenvolvimento de determinadas competências, que terão impacto ao nível da adoção de atitudes altruístas e prossociais por parte dos jovens. Alguns estudos sugerem que as raparigas adolescentes apresentam uma maior postura de cooperação e capacidade empática para com os outros e índices mais elevados de responsabilidade social e de raciocínio moral internalizado, fatores que ativam mecanismos de redução do foco no *self* e nos interesses do próprio sujeito e que incentivam à cidadania e à adoção de comportamentos altruístas (Eisenberg et al., 1995; Eisenberg & Miller, 1987; Galambos, 2004; Piff, Dietze, Feinberg, Stancato e Keltner, 2015; Rushton, 1980; Rushton, Chrisjohn & Fekken, 1981).

Também questões relacionadas com o nível de escolaridade dos adolescentes são levantadas em torno destes temas. Os resultados de alguns estudos mostram que, através da comparação de grupos de sujeitos pelo seu nível de escolaridade, os indivíduos com maiores níveis de escolaridade apresentam índices mais elevados de empatia (Bandeira et al., 2006). Percebe-se também que a idade, aliada ao nível e à experiência de escolarização, têm influência sobre a capacidade empática dos sujeitos (Pinho, Fernandes & Falcone, 2011) – que por sua vez terá influência sobre os comportamentos altruístas e prossociais.

Uma outra variável que também parece exercer influência neste domínio prende-se com as experiências que o contexto escolar pode oferecer e que potenciam o desenvolvimento dos jovens. A escola exerce uma das influências mais significativas sobre o comportamento dos adolescentes, contribuindo para o desenvolvimento e formação dos sujeitos através da promoção de comportamentos prossociais, de competências sócioemocionais e de valores morais (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006).

Deste modo, é possível compreender que o estudo sobre os comportamentos prossociais oferece a oportunidade de explorar os processos psicológicos dos sujeitos, partindo de uma perspetiva positiva e ajudando a fornecer uma visão equilibrada acerca do comportamento humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Este estudo é fundamental

para a compreensão de processos e diferenças individuais associadas a questões sobre o desenvolvimento moral (Carlo, 2005), agressividade e violência, relações interpessoais, psicopatologia, saúde mental e bem-estar psicológico dos sujeitos (Carlo & Randall, 2001; Eisenberg & Fabes, 1998; Staub, 1978).

### **Heroísmo e a Imaginação Heroica**

As definições de heroísmo surgem sempre limitadas no tempo e vinculadas à cultura onde o indivíduo se insere. Assim, este é um constructo social que se baseia nas observações do comportamento humano e na partilha dessas observações numa cultura (Becker & Eagly, 2004). Não existe uma definição conceptual e operacional completamente sólida sobre o heroísmo (Becker & Eagly, 2004; Martens, 2005). Este surge muitas vezes associado ao facto de um sujeito arriscar a sua vida ao serviço do bem-estar do outro, de forma voluntária. É caracterizado como um conjunto de comportamentos que envolvem coragem, bravura, lesões corporais ou, até mesmo, a morte daqueles que o praticam (Blau, Franco & Zimbardo, 2009).

O HIP define como herói aquele que toma medidas em favor das necessidades dos indivíduos, de uma causa moral ou em defesa da integridade do outro. Assim, Franco & Zimbardo (2007) defendem que heróis são todos aqueles que transformam a sua compaixão (uma virtude pessoal) numa ação heroica (uma virtude cívica). Esta ação cívica é caracterizada como uma ação voluntária, envolvendo risco físico ou algum tipo de sacrifício social para o ator. Assim, esta ação deve ser realizada ao serviço dos indivíduos ou das comunidades, levando a que o sujeito aceite as consequências dos seus atos, sem a expectativa de algum tipo de ganho material (Franco & Zimbardo, 2007 cit in Blau, Franco & Zimbardo, 2009).

A “Imaginação Heroica” tem por base um conjunto de atitudes prossociais que visam ajudar os outros, cuidar dos outros, estar disposto a sacrificar ou a assumir riscos em nome do outro (Blau, Franco & Zimbardo, 2009). Por conseguinte, os indivíduos que possuem esta perspetiva da “Imaginação Heroica” tornam-se mais conscientes das oportunidades onde podem atuar proativamente, mais predispostos a ajudar aqueles que estão em necessidade e mais capazes de tomar medidas adequadas, independentemente do risco pessoal envolvido (Blau, Franco & Zimbardo, 2009). Quando a “Imaginação Heroica” motiva o comportamento prossocial, torna-se numa ação heroica.

A sociedade em geral ainda perceciona o heroísmo como um ato que pressupõe o sacrifício da vida e da integridade do ser humano, em prol do bem-estar do outro. No entanto, existem muitos exemplos de comportamentos heroicos, que ocorrem todos os dias, e que não

constituem perigo de vida para os indivíduos que os realizam – este é o heroísmo quotidiano (Blau, Franco & Zimbardo, 2009).

Não há atributos internos especiais de “maldade” ou de “bondade” que residam dentro do genoma ou da psique do ser humano. Ambas as condições surgem em situações particulares, em determinados momentos, uma vez que as forças situacionais desempenham aqui um papel importante no que toca ao impulso para agir. Quando o sujeito é apanhado no meio de todo este turbilhão de forças, é chamado a tomar uma decisão. Assim, dependendo da natureza e da combinação dessas forças, a ação dos sujeitos pode prejudicar os outros ou ajudá-los (Blau, Franco & Zimbardo, 2009). Todos os cidadãos são uma espécie de “*Heroes-in-Waiting*” – ou seja, aspirantes a heróis. Esta é uma escolha que qualquer indivíduo pode fazer, em qualquer altura da sua vida.

Assim, o objetivo último do HIP passa por estimular, junto dos jovens, esta atitude proativa, de forma a que consigam responder de forma positiva às situações desafiantes de todos os dias, e promover junto deles o heroísmo quotidiano (Blau, Franco & Zimbardo, 2009). Como defende Zimbardo e colaboradores (2009), todos nós somos heróis para alguém quando fazemos algum tipo de sacrifício com o verdadeiro intuito de melhorar a vida do outro – é nisto que consiste o heroísmo quotidiano.

### **Método**

O presente estudo assenta numa lógica hipotético-dedutiva, e a metodologia privilegiada será de cariz quantitativo, uma vez que este método é frequentemente aplicado em estudos de carácter descritivo, que procuram encontrar e classificar uma relação entre variáveis (Richardson, 1989). Assim, para este estudo foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. avaliar a existência de diferenças ao nível do envolvimento dos estudantes em atitudes e comportamentos altruístas e prossociais em função do género;
2. avaliar a existência de diferenças ao nível do envolvimento dos estudantes em atitudes e comportamentos altruístas e prossociais em função do ano de escolaridade;
3. avaliar a existência de diferenças ao nível do envolvimento dos estudantes em atitudes e comportamentos altruístas e prossociais em função do curso frequentado.

### **Amostra**

A amostra deste estudo é composta por 1500 estudantes do ensino secundário, provenientes de duas escolas públicas da região Norte de Portugal – nomeadamente, das

cidades de Braga e Espinho. Este grupo é constituído por 827 estudantes do sexo feminino (55,9%) e 630 estudantes do sexo masculino (42,6%), apresentando idades compreendidas entre os 14 e os 23 anos ( $\bar{x} = 16,6$ ,  $DP = 1,12$ ). Em relação ao ano de escolaridade, 533 estudantes frequentam o 10º ano, 508 alunos frequentam o 11º ano e 412 estudantes frequentam o 12º ano de escolaridade.

No que concerne aos cursos frequentados pelos participantes, o curso de Ciências e Tecnologias é aquele que apresenta um maior número de alunos na amostra do presente estudo (46,9%), seguindo-se do curso de Línguas e Humanidades (26,1%), do curso de Ciências Socioeconómicas (18%) e, por último, o curso de Artes Visuais (8,9%).

## **Instrumentos**

### **1. Escala de Autorrelato de Altruísmo**

O instrumento *The Self-Report Altruism Scale (SRAS)* (Rushton, Chrisjohn, & Fekken, 1981) é uma escala de autorrelato que foi adaptada para a população portuguesa (Barbosa, Veríssimo, Gabor, Silva & Violas, 2016) dando origem à Escala de Autorrelato de Altruísmo. Este instrumento é constituído por 19 itens (e.g. “Ajudei a empurrar o automóvel avariado de um desconhecido”; “Fiz trabalho voluntário para uma instituição de solidariedade”), em que os participantes avaliam com que frequência se envolvem em comportamentos altruístas, de acordo com uma escala tipo “*Likert*” de cinco pontos, em que o mínimo é 0 (“*Nunca*”) e o máximo 4 (“*Muito Frequentemente*”).

Esta escala apresenta uma estrutura unifatorial e unidimensional, tal como também é apresentado na versão original do instrumento (e.g. Rushton, Chrisjohn, & Fekken, 1981). Em termos de propriedades psicométricas, a Escala de Autorrelato de Altruísmo apresenta uma elevada consistência interna, com um valor de *Alpha de Cronbach* de 0,81, comparável com o valor apresentado pela escala original (e.g. Rushton, Chrisjohn, & Fekken, 1981), cujo valor de *Alpha* é de 0,89.

### **2. Medida de Tendências Prossociais**

O instrumento *Prosocial Tendencies Measure (PTM)* (Carlo & Randall, 2002), é uma escala que mede diferentes tipos de comportamentos prossociais que podem ser adotados por adolescentes e jovens adultos. Esta escala foi adaptada para a população portuguesa (Barbosa, Veríssimo, Gabor, Silva & Violas, 2016), dando origem à Medida de Tendências Prossociais.

Esta é constituída por 23 itens, em que os participantes indicam o quanto cada afirmação os descreve, de acordo com uma escala tipo “*Likert*” de cinco pontos, em que o mínimo é 1 (“*Não me descreve nada*”) e o máximo 5 (“*Descreve-me muito bem*”).

A Medida de Tendências Prossociais corrobora os resultados da versão original do instrumento, no que toca à multidimensionalidade da escala e do construto. Esta escala apresenta uma estrutura heterogénea, composta por 23 itens que foram reagrupados em cinco fatores distintos. Cada fator corresponde a uma subescala de comportamentos prossociais, entre os quais:

- Fator 1 – *Emotional/Dire*: comportamentos orientados para ajudar os outros em situações cujos estímulos são emocionalmente evocativos (Eisenberg & Fabes, 1998; Hoffman, 1982), ou em situações de crise e de emergência (Carlo & Randall, 2002) – [e.g.: “*Tenho tendência para ajudar pessoas que se magoam seriamente*”];
- Fator 2 – *Anonymous*: comportamentos prossociais que apelam a situações em que a ajuda é prestada desconhecendo-se o sujeito que a prestou (Carlo & Randall, 2002) – [e.g.: “*A maior parte das vezes, ajudo os outros quando eles não sabem quem os ajuda*”];
- Fator 3 – *Public*: comportamentos prossociais motivados pelo desejo de ganhar a aprovação e o respeito dos outros, e de melhorar a autoestima do sujeito que os pratica (Carlo & Randall, 2002) – [e.g.: “*Quando há outras pessoas em redor, é mais fácil para mim ajudar os outros carenciados*”];
- Fator 4 – *Compliant*: comportamentos prossociais que surgem em resposta a um pedido verbal ou não verbal de ajuda, por parte dos sujeitos (Eisenberg *et al.*, 1981) [e.g.: “*Nunca hesito em ajudar os outros quando eles me pedem*”];
- Fator 5 – *Altruism*: comportamentos prossociais que surgem através da “ajuda voluntária”, que é motivada pela preocupação com as necessidades e o bem-estar do outro; induzida pela simpatia de responder a essas necessidades e pela internalização de normas que visam ajudar os outros (Eisenberg & Fabes, 1998) [e.g.: “*Penso que uma das coisas melhores em relação a ajudar os outros é que faz com que eu cause boa impressão*”];

Esta escala apresenta uma adequada consistência interna, com valores de *Alpha de Cronbach* a variarem entre 0,64 (valor mais baixo, para o fator 5 – “*Altruism*”) e 0,83 (valor mais elevado, para o fator 1 – “*Emotional/Dire*”). O coeficiente de consistência interna apresentado para cada um dos fatores é semelhante aos resultados encontrados nos estudos de

validação do instrumento original (Carlo & Randall, 2002), e aos resultados apresentados nas validações da escala realizadas noutros países (e.g. Azimpour *et al.*, 2012; Carlo *et al.*, 2010).

### **Procedimentos de recolha de dados**

Com o intuito de se realizar a recolha de dados, foram estabelecidas parcerias com as escolas que foram convidadas a colaborar neste processo. Os estudantes foram informados acerca dos objetivos do estudo e do projeto, e das questões éticas associadas. Para que os estudantes pudessem colaborar no estudo, foram solicitadas e consentidas as autorizações aos seus encarregados de educação. A recolha de dados realizou-se entre os meses de maio e julho de 2016, em duas escolas públicas das cidades de Espinho e Braga. Assim, a aplicação das escalas foi realizada de forma coletiva e autónoma pelos alunos; como as instruções de preenchimento dos instrumentos eram simples e de fácil transmissão, as escolas optaram por atribuir aos diretores de turma a função de distribuir os instrumentos pelos alunos, para que estes procedessem ao seu preenchimento, numa parte das suas aulas.

### **Procedimentos de análise de dados**

O tratamento e a análise dos dados deste estudo foi realizado através do programa *software* IBM SPSS vs.23 - *Statistical Package for the Social Sciences*. Na primeira etapa deste processo, recorreu-se à estatística descritiva com o objetivo de descrever a nossa amostra. A estatística descritiva engloba um conjunto de medidas de tendência central que permitem descrever, de forma sucinta, um conjunto de dados recolhidos (Martins, 2011). Numa segunda etapa deste processo, recorreu-se a uma análise inferencial, uma vez que este tipo de análise “*permite-nos retirar conclusões acerca da população-alvo, com base nos resultados obtidos na amostra daí recrutada, através de um processo de inferência estatística*” (Martins, 2011, p.91).

Este procedimento foi utilizado com o objetivo de os comparar grupos em estudo, optando-se por utilizar testes de diferenças que permitissem explorar a existência de diferenças entre grupos independentes. Neste âmbito, importa realçar que as variáveis independentes são aquelas que definem a pertença aos grupos em comparação (Martins, 2011).

Para responder ao primeiro objetivo específico, relacionado com o género dos participantes, recorreu-se ao Teste T para amostras independentes – o que nos permitiu observar a existência de diferenças significativas ao nível do envolvimento dos estudantes em atitudes e comportamentos altruístas e prossociais, em função do género.

Para responder aos restantes dois objetivos específicos (relacionados com o ano de escolaridade e com os cursos frequentados pelos estudantes), recorreu-se à análise de variância

unifatorial (ANOVA); este é uma extensão do Teste T para amostras independentes, que permite comparar três ou mais grupos ao nível de uma variável dependente intervalar (Martins, 2011). A partir deste teste foi possível verificar a existência de diferenças significativas, ao nível do envolvimento dos estudantes em atitudes e comportamentos altruístas e prossociais, em função do ano de escolaridade; e de diferenças marginalmente significativas, ao nível do envolvimento dos estudantes em atitudes e comportamentos altruístas e prossociais, em função do curso frequentado.

## Resultados

Os resultados do presente estudo serão apresentados de acordo com os três principais objetivos específicos definidos.

### 1) Avaliar a existência de diferenças ao nível do envolvimento dos estudantes em atitudes e comportamentos altruístas e prossociais, em função do género.

#### ➤ *Impacto do género no envolvimento em atitudes e comportamentos altruístas*

No que concerne às diferenças de género e ao envolvimento em atitudes e comportamentos altruístas, as raparigas apresentam um nível de envolvimento em comportamentos altruístas significativamente superior quando comparadas com os rapazes,  $t(1384) = 3,44$ ,  $p = 0,001$  (Tabela 1).

*Tabela 1: Diferenças entre os estudantes do sexo feminino e os estudantes do sexo masculino ao nível do seu envolvimento em comportamentos altruístas*

	Sexo Feminino ( $n = 799$ )	Sexo Masculino ( $n = 587$ )	
	Média (DP)	Média (DP)	$t(1384)$
<b>Comportamentos Altruístas</b> ( <i>score total</i> )	25,97 (9,28)	24,16 (10,1)	3,44**

\*\* $p < 0,01$

#### ➤ *Impacto do género no envolvimento em comportamentos prossociais*

Quanto ao nível de envolvimento dos estudantes em comportamentos prossociais, as raparigas apresentam um envolvimento em comportamentos prossociais do tipo *Emotional/Dire* significativamente superior aos rapazes,  $t(1406) = 9,08$ ,  $p = 0,000$  (tabela 2); e também apresentam um envolvimento em comportamentos prossociais do tipo *Compliant* significativamente superior aos rapazes,  $t(1442) = 10,73$ ,  $p = 0,000$  (tabela 2).

Por oposição, os rapazes revelam um envolvimento em comportamentos prossociais do tipo *Public* significativamente superior às raparigas,  $t(1429) = -6,35$ ,  $p = 0,000$  (tabela 2); e



também revelam um envolvimento em comportamentos prossociais do tipo *Altruism* significativamente superior às raparigas,  $t(1392) = -5,49, p = 0,000$  (tabela 2).

No fator *Anonymous* não foram encontradas diferenças de género ao nível do envolvimento dos estudantes em comportamentos prossociais,  $t(1401) = 1,16, p = 0,25$  (tabela 2).

*Tabela 2: Diferenças entre os estudantes do sexo feminino e os estudantes do sexo masculino ao nível do seu envolvimento em comportamentos prossociais*

	Género		
	Feminino	Masculino	
<b>Comportamentos Prossociais – Tipo <i>Emotional/Dire</i></b> ( <i>score total</i> )	( $n = 797$ ) M (DP)	( $n = 611$ ) M (DP)	$t(1406)$
	3,51 (0,77)	3,13 (0,76)	9,08***
<b>Comportamentos Prossociais – Tipo <i>Compliant</i></b> ( <i>score total</i> )	( $n = 819$ ) M (DP)	( $n = 625$ ) M (DP)	$t(1442)$
	4,12 (0,85)	3,60 (0,93)	10,73***
<b>Comportamentos Prossociais – Tipo <i>Public</i></b> ( <i>score total</i> )	( $n = 812$ ) M (DP)	( $n = 619$ ) M (DP)	$t(1429)$
	1,49 (0,58)	1,71 (0,73)	-6,35***
<b>Comportamentos Prossociais – Tipo <i>Altruism</i></b> ( <i>score total</i> )	( $n = 785$ ) M (DP)	( $n = 609$ ) M (DP)	$t(1392)$
	1,77 (0,66)	1,97 (0,72)	-5,49***
<b>Comportamentos Prossociais – Tipo <i>Anonymous</i></b> ( <i>score total</i> )	( $n = 794$ ) M (DP)	( $n = 609$ ) M (DP)	$t(1401)$
	2,36 (0,90)	2,30 (0,91)	1,16 <i>ns</i>

\*\*\* $p < 0,001$  ; *ns* – não significativo;

## 2) Avaliar a existência de diferenças ao nível do envolvimento dos estudantes em atitudes e comportamentos altruístas e prossociais em função do ano de escolaridade;

### ➤ *Impacto do ano de escolaridade no envolvimento em comportamentos altruístas*

Verificam-se diferenças significativas ao nível do envolvimento dos estudantes em comportamentos altruístas em função do ano de escolaridade,  $F(2,1382) = 8.32, p = 0.000$  (tabela 3). O Teste Post-Hoc de Bonferroni revelou que os estudantes do 11º ano e 12º ano relatam um maior envolvimento em comportamentos altruístas do que os estudantes do 10º ano de escolaridade (Tabela 4).

Tabela 3: Diferenças ao nível do envolvimento em comportamentos altruístas em função do ano de escolaridade dos estudantes

	Anos de Escolaridade			<i>F</i> (2, 1382)
	10 <sup>a</sup> Ano	11 <sup>a</sup> Ano	12 <sup>o</sup> Ano	
	( <i>n</i> = 513)	( <i>n</i> = 476)	( <i>n</i> = 396)	
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
<b>Comportamentos altruístas</b> ( <i>score</i> total)	23,83 (9,83)	25,93 (9,87)	26,09 (8,97)	8,32***

\*\*\**p* < 0,001

Tabela 4: Diferenças ao nível do envolvimento em comportamentos altruístas em função do ano de escolaridade dos estudantes

	Anos de Escolaridade					
	10 <sup>o</sup> Ano	10 <sup>o</sup> Ano	11 <sup>o</sup> Ano	11 <sup>o</sup> Ano	12 <sup>o</sup> Ano	12 <sup>o</sup> Ano
	vs.	vs.	vs.	vs.	vs.	vs.
	11 <sup>o</sup> ano	12 <sup>o</sup> ano	10 <sup>o</sup> ano	12 <sup>o</sup> ano	10 <sup>o</sup> ano	11 <sup>o</sup> ano
<b>Comportamentos altruístas</b>	**	**	**	<i>ns</i>	**	<i>ns</i>
( <i>score</i> total)						

\*\**p* < 0,01; *ns* – não significativo

➤ *Impacto do ano de escolaridade no envolvimento em comportamentos prossociais*

No que diz respeito ao envolvimento dos estudantes em comportamentos prossociais, não se observam diferenças significativas no fator *Emotional/Dire*, em função do ano de escolaridade,  $F(2,1403) = 1,97$ ,  $p = 0.14$  (tabela 5). Também não se encontraram diferenças significativas no fator *Anonymous*, em função do ano de escolaridade,  $F(2,1397) = 1,50$ ,  $p = 0.22$  (tabela 5). O mesmo acontece para o fator *Public* ( $F(2,1425) = 0,81$ ,  $p = 0.44$ ), para o fator *Compliant* ( $F(2,1437) = 2,21$ ,  $p = 0,11$ ) e para o fator *Altruism* ( $F(2,1388) = 2,31$ ,  $p = 0,10$ ) (ver tabela 5).

Tabela 5: Diferenças ao nível do envolvimento em comportamentos prossociais em função do ano de escolaridade dos estudantes

	Ano de Escolaridade			
	10º Ano	11º Ano	12º Ano	
<b>Comportamentos Prossociais – Tipo</b> <i>Emotional/Dire</i> (score total)	( <i>n</i> = 518) M (DP)	( <i>n</i> = 491) M (DP)	( <i>n</i> = 397) M (DP)	<i>F</i> (2,1403)
	3,32 (0,80)	3,39 (0,79)	3,31 (0,76)	1,97 <i>ns</i>
<b>Comportamentos Prossociais – Tipo</b> <i>Anonymous</i> (score total)	( <i>n</i> = 517) M (DP)	( <i>n</i> = 482) M (DP)	( <i>n</i> = 401) M (DP)	<i>F</i> (2,1397)
	2,32 (0,93)	2,30 (0,89)	2,40 (0,89)	1,50 <i>ns</i>
<b>Comportamentos Prossociais – Tipo</b> <i>Public</i> (score total)	( <i>n</i> = 522) M (DP)	( <i>n</i> = 500) M (DP)	( <i>n</i> = 406) M (DP)	<i>F</i> (2,1425)
	1,61 (0,66)	1,57 (0,66)	1,56 (0,65)	0,81 <i>ns</i>
<b>Comportamentos Prossociais – Tipo</b> <i>Compliant</i> (score total)	( <i>n</i> = 527) M (DP)	( <i>n</i> = 502) M (DP)	( <i>n</i> = 411) M (DP)	<i>F</i> (2,1437)
	3,83 (0,95)	3,95 (0,91)	3,91 (0,87)	2,21 <i>ns</i>
<b>Comportamentos Prossociais – Tipo</b> <i>Altruism</i> (score total)	( <i>n</i> = 514) M (DP)	( <i>n</i> = 484) M (DP)	( <i>n</i> = 393) M (DP)	<i>F</i> (2,1388)
	1,90 (0,69)	1,85 (0,70)	1,80 (0,67)	2,31 <i>ns</i>

*ns* – não significativo

### 3) Avaliar a existência de diferenças ao nível do envolvimento dos estudantes em atitudes e comportamentos altruístas e prossociais em função do curso frequentado

#### ➤ Impacto do curso frequentado no envolvimento em comportamentos altruístas

Não se verificaram diferenças significativas ao nível do envolvimento dos estudantes em comportamentos altruístas em função do curso frequentado,  $F(3,1368) = 1,88$ ,  $p = 0,13$  (tabela 6).

Tabela 6: Diferenças ao nível do envolvimento em comportamentos altruístas em função do curso frequentado pelos estudantes

	Cursos Frequentados				
	Ciências Sócioeconómicas ( <i>n</i> = 244) Média (DP)	Ciências e Tecnologias ( <i>n</i> = 649) Média (DP)	Línguas e Humanidades ( <i>n</i> = 354) Média (DP)	Artes Visuais ( <i>n</i> = 125) Média (DP)	
<b>Comportamentos altruístas</b> (score total)	24,77 (9,98)	24,96 (9,04)	25,29 (10,16)	27,08 (10,61)	1,88 <i>ns</i>

*ns* – não significativo

➤ *Impacto do curso frequentado no envolvimento em comportamentos prossociais*

Em relação aos cursos frequentados pelos estudantes, foram encontradas diferenças marginalmente significativas:

- entre os cursos de Ciências Socioeconómicas e Ciências e Tecnologias, ao nível do seu envolvimento em comportamentos prossociais do tipo *Public*,  $F(3, 1413) = 2,71$ ,  $p = 0,04$ ; e do tipo *Altruism*,  $F(3, 1377) = 3,27$ ,  $p = 0,02$  (tabela 7);
- entre os cursos de Línguas e Humanidades e Ciências e Tecnologias, ao nível do seu envolvimento em comportamentos prossociais do tipo *Compliant*,  $F(3, 1425) = 2,90$ ,  $p = 0,03$  (tabela 7)

O Teste Post-Hoc de Bonferroni revelou que os estudantes do curso de Ciências Socioeconómicas tendem a relatar um maior envolvimento em comportamentos prossociais do tipo *Public* e do tipo *Altruism* do que os estudantes do curso de Ciências e Tecnologias (Tabela 8). Na mesma sequência, os estudantes do curso de Línguas e Humanidades tendem a relatar um maior envolvimento em comportamentos prossociais do tipo *Compliant* do que os estudantes do curso de Ciências e Tecnologias (Tabela 8).

*Tabela 7: Diferenças ao nível do envolvimento em comportamentos prossociais em função do curso frequentado pelos estudantes*

Cursos Frequentados					
	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Línguas e Humanidades	Artes Visuais	
<b>Comportamentos Prossociais</b>	( $n = 662$ )	( $n = 253$ )	( $n = 355$ )	( $n = 124$ )	$F(3, 1390)$
- <i>Emotional/Dire</i> (score total)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	
	3,31 (0,79)	3,35 (0,71)	3,40 (0,79)	3,32 (0,89)	1,04 <i>ns</i>
<b>Comportamentos Prossociais</b>	( $n = 654$ )	( $n = 249$ )	( $n = 360$ )	( $n = 125$ )	$F(3, 1384)$
- <i>Anonymous</i> (score total)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	
	2,20 (0,88)	2,44 (0,89)	2,31 (0,98)	2,43 (0,85)	2,08 <i>ns</i>
<b>Comportamentos Prossociais</b>	( $n = 667$ )	( $n = 252$ )	( $n = 373$ )	( $n = 125$ )	$F(3, 1413)$
- <i>Public</i> (score total)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	
	1,55 (0,63)	1,69 (0,72)	1,58 (0,69)	1,53 (0,63)	2,71 <sup>†</sup>
<b>Comportamentos Prossociais</b>	( $n = 672$ )	( $n = 255$ )	( $n = 374$ )	( $n = 128$ )	$F(3, 1425)$
- <i>Compliant</i> (score total)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	
	3,86 (0,89)	3,85 (0,93)	4,01 (0,94)	3,81 (1,00)	2,90 <sup>†</sup>
<b>Comportamentos Prossociais</b>	( $n = 656$ )	( $n = 249$ )	( $n = 351$ )	( $n = 125$ )	
- <i>Altruism</i> (score total)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	$F(3, 1377)$
	1,82 (0,68)	1,97 (0,72)	1,84 (0,69)	1,83 (0,64)	3,27 <sup>†</sup>

<sup>†</sup> $p < 0,10$ ; † – marginalmente significativo; *ns* – não significativo

*Tabela 8: Diferenças ao nível do envolvimento em comportamentos prossociais em função do curso frequentado pelos estudantes*

	Cursos Frequentados					
	Ciências e Tecnologias vs. Ciências Socioeconómicas	Ciências e Tecnologias vs. Línguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias vs. Artes Visuais	Ciências Socioeconómicas vs. Línguas e Humanidades	Ciências Socioeconómicas vs. Artes Visuais	Línguas e Humanidades vs. Artes Visuais
<b>Public (score total)</b>	†	ns	ns	ns	ns	ns
<b>Compliant (score total)</b>	ns	†	ns	ns	ns	ns
<b>Altruism (score total)</b>	†	ns	ns	ns	ns	ns

†<sub>p</sub> < 0,10 ; † – marginalmente significativo ; ns – não significativo

## Discussão

De acordo com Lim & Desteno (2016), o tipo e a frequência com que os sujeitos se envolvem em atitudes e comportamentos altruístas e prossociais varia de acordo com fatores individuais, ambientais e situacionais. No presente estudo pretendeu-se avaliar a existência de diferenças ao nível do envolvimento dos adolescentes em comportamentos altruístas e prossociais em função do género, ano de escolaridade e curso frequentado pelos mesmos.

Conforme os resultados evidenciados nos estudos originais da Escala de Autorrelato de Altruísmo e da Medida de Tendências Prossociais (e.g. Carlo & Randall, 2002; Rushton, Chrisjohn & Fekken, 1981), no que concerne à variável género, os resultados deste estudo demonstram que as raparigas reportam significativamente níveis superiores de atitudes e de comportamentos altruístas quando comparadas com os rapazes. Existem evidências de que a capacidade empática do sujeito, a par do altruísmo e do raciocínio moral, funcionam como mediadores do comportamento prossocial humano (Falcone, 2009; Hauser, 2006). Diversos estudos corroboram os resultados obtidos, sugerindo que as raparigas adolescentes apresentam uma maior postura de cooperação e capacidade empática para com os outros e índices mais elevados de responsabilidade social e de raciocínio moral internalizado, fatores que ativam mecanismos de redução do foco no *self* e nos interesses do próprio sujeito e que incentivam à cidadania e à adoção de comportamentos altruístas (Eisenberg et al., 1995;

Eisenberg & Miller, 1987; Galambos, 2004; Piff, Dietze, Feinberg, Stancato e Keltner, 2015; Rushton, 1980; Rushton, Chrisjohn & Fekken, 1981).

No que toca aos comportamentos prossociais, os resultados indicam que as raparigas possuem um envolvimento significativamente superior em comportamentos prossociais do tipo *Emotional/Dire* e *Compliant* comparativamente com os rapazes. A literatura aponta para o facto de as raparigas, durante a adolescência, serem mais emotivas e possuírem uma maior capacidade de reflexão do que os rapazes (e.g. Azúa, 2007; Ceballos, 2009; Ferraz, Tavares & Zilberman, 2007), fazendo com que experienciem, com uma intensidade mais elevada, os diversos acontecimentos e transformações na sua vida, e que sejam mais permeáveis à interiorização desse tipo de experiências e à consequente atribuição de significado (Matos & Equipa do Aventura Social, 2006; Roothman, Kisten & Wissing, 2003). Deste modo, perante situações emotivas, conflituosas e desafiantes, as raparigas apresentam uma maior vulnerabilidade e sensibilidade (Galambos, 2004), o que pode estar na origem da maior predisposição para o seu envolvimento em comportamentos prossociais do tipo *Emotional/Dire* – uma vez que são comportamentos com características altamente emotivas, geradoras de uma resposta empática por parte dos sujeitos (Carlo & Randall, 2002).

A literatura refere ainda que, pelo facto de as raparigas apresentarem características mais vincadas no que concerne à sensibilidade na relação com o outro, à capacidade empática e ao sentido de responsabilidade social, estão mais predispostas a envolverem-se em comportamentos prossociais do tipo *Compliant* (Carlo & Randall, 2002) – correspondentes a comportamentos que surgem em resposta a um pedido verbal ou não verbal de ajuda. Alguns estudos também apontam para o facto do envolvimento neste tipo de comportamentos, por parte das raparigas, estar associado a questões sociais que se prendem com estereótipos ainda enraizados na cultura ocidental, relacionados com as funções que cada género deve desempenhar, e com pressões sociais existentes para que as raparigas prestem assistência ao outro quando assim são solicitadas (e.g. Carlo & Randall, 2002; Maccoby e Jacklin, 1974).

Por outro lado, os resultados do presente estudo revelam que os rapazes apresentam um envolvimento significativamente superior em comportamentos prossociais do tipo *Public* e *Altruism*, em comparação com as raparigas. A influência do grupo de pares é um aspeto bastante evidente no período da adolescência, e os rapazes são mais suscetíveis a essa influência do que as raparigas (Woods, Done & Kalsi, 2009). Os comportamentos prossociais do tipo *Public*, realizados na presença de outras figuras, são motivados, maioritariamente, pelo desejo de obter a aprovação e o respeito dos outros e de melhorar a sua autoestima (Carlo & Randall, 2002). Assim, os estudos sugerem (Carlo et al., 1999b; Carlo & Randall, 2002;

Eagly e Crowley, 1986) que os rapazes adolescentes apresentam uma maior preocupação em obter a aprovação dos outros, e consequentemente, uma maior necessidade de envolvimento neste tipo de comportamentos prossociais.

Curiosamente, os resultados do presente estudo também revelam que os rapazes apresentam um envolvimento significativamente superior em comportamentos prossociais do tipo *Altruism*, em comparação com as raparigas - de maneira diferente do que acontece com os resultados apresentados no estudo original da escala (e.g. Carlo & Randall, 2002), que mostram que as raparigas se envolvem mais frequentemente em comportamentos prossociais do tipo *Altruism*, *Emotional*, *Compliant* e *Anonymous* (e.g. Carlo & Randall, 2002; Fabes et al., 1999).

Um indicador interessante associado à resposta altruísta prende-se com o tipo de componente da empatia associada a cada situação. A empatia é uma competência social multidimensional, que envolve diversas áreas cerebrais relacionadas com a capacidade cognitiva dos sujeitos e com as suas experiências afetivas e comportamentais (e.g. Falcone, 1999, 2003; Pinho, Fernandes & Falcone, 2011).

A componente cognitiva da empatia remete para a capacidade de compreender a perspetiva e os sentimentos dos outros (Ickes, 1997), encontrando-se diretamente relacionada com capacidades cognitivas mais complexas, como o raciocínio moral de nível superior e a reflexão crítica sobre diversas situações (Eisenberg e Fabes, 1998).

Já a componente afetiva remonta para os sentimentos de compaixão e de preocupação que o sujeito sente para com a outra pessoa (Falcone et al., 2008), e a sua componente comportamental consiste na resposta a manifestações verbais e não verbais de compreensão dos estados internos da outra pessoa (Barrett-Lennard, 1993; Feshbach, 1992; Greenberg & Elliott, 1997).

As raparigas, tal como observado anteriormente, por todas as suas características emocionais e relacionais evidenciadas durante a adolescência, estão mais predispostas a adotarem comportamentos prossociais com base nestes constituintes (e.g. do tipo *Emotional/Dire*, *Compliant* e *Altruism*). Contudo, como o altruísmo é um construto que envolve diferentes dimensões, a predisposição que as raparigas evidenciam para uma maior adoção de comportamentos altruístas não invalida que os rapazes não possam apresentar resultados elevados noutras dimensões sobre o comportamento prossocial do tipo *Altruism*. Assim, os resultados observados, presente estudo, sobre este fator, em relação aos rapazes, poderão contribuir para a hipótese de que no contexto português, estas predisposições em

termos de género, para a adoção de comportamentos prossociais do tipo *Altruism*, possam ser diferentes.

Relativamente aos comportamentos prossociais do tipo *Anonymous*, não foram encontradas diferenças de género.

No que concerne à variável ano de escolaridade, os resultados deste estudo mostram que os estudantes do 11º ano e 12º ano reportam níveis significativamente superiores de atitudes e comportamentos altruístas, quando comparados com o 10º ano de escolaridade. Os resultados de alguns estudos mostram que, através da comparação de grupos de sujeitos pelo seu nível de escolaridade, os indivíduos com maiores níveis de escolaridade apresentam índices mais elevados de empatia (Bandeira et al., 2006). Percebe-se também que a idade, aliada ao nível e à experiência de escolarização, têm influência sobre a capacidade empática dos sujeitos (Pinho, Fernandes & Falcone, 2011). Estas variáveis encontram-se relacionadas com o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, uma vez que níveis mais elevados de escolarização, por norma, possibilitam o desenvolvimento de pensamentos cada vez mais complexos e abstratos, preditores da flexibilidade cognitiva e interpessoal, do desenvolvimento do pensamento crítico e de algumas competências do domínio sócioemocional nos estudantes (De Waal, 2002; Decety, 2004; Jackson, 2004; Preston, 2002). Assim, estes fatores poderão estar relacionados com esta predisposição que os estudantes de níveis de escolaridade superiores apresentam, em relação à adoção de atitudes e comportamentos altruístas.

Ainda sobre esta variável, os resultados deste estudo não reportam a existência de diferenças significativas no envolvimento dos estudantes em comportamentos prossociais em função do ano de escolaridade.

No que concerne à variável cursos frequentados, não foram encontradas diferenças ao nível das atitudes e comportamentos altruístas dos estudantes em função do seu curso. No entanto, ao nível dos comportamentos prossociais, os resultados revelam que os estudantes do curso de Ciências Socioeconómicas apresentam um maior envolvimento em comportamentos prossociais do tipo *Public* e *Altruism* do que os estudantes de Ciências e Tecnologias; e que os estudantes de Línguas e Humanidades apresentam um maior envolvimento em comportamentos prossociais do tipo *Compliant* do que os estudantes de Ciências e Tecnologias.

Apesar de estas diferenças serem marginalmente significativas, a literatura sugere que os contextos constituem-se como fatores que exercem uma poderosa influência sobre a forma como as pessoas poderão agir perante diferentes situações (Rushton, Chrisjohn & Fekken,



1981). O contexto escolar exerce uma das influências mais significativas sobre o comportamento dos adolescentes, contribuindo para o desenvolvimento e formação dos sujeitos através da promoção de comportamentos prossociais, de competências sócioemocionais e de valores morais (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006).

A própria experiência académica, tendo em conta o seu contexto, relacionamentos estabelecidos e conteúdos abordados, poderá ser um facilitador do desenvolvimento moral e da capacidade empática para com o outro (Godoy, Santos & Moura, 2001), podendo fomentar competências pessoais, emocionais e sociais nos sujeitos, desenvolver a sua complexidade cognitiva, a forma como se relaciona com os outros e impulsionar um maior envolvimento em comportamentos prossociais (Pinho, Fernandes & Falcone, 2011).

Também é consensual que as oportunidades que a escola oferece aos seus alunos poderão ter um impacto significativo sobre o seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e emocional (e.g. Parrat-Dayan, 2007), podendo fomentar, positiva ou negativamente, a adoção de condutas e atitudes de cidadania, de altruísmo e de comportamentos prossociais. As escolas, como um dos principais sistemas ecológicos da vida dos adolescentes (Bronfenbrenner, 1986), devem criar oportunidades para que os jovens se possam desenvolver nos diferentes domínios, devem potenciar práticas educativas positivas, que visem a prevenção da violência no espaço escolar (e.g. *bullying*) e da exclusão social dos jovens, e a prevenção do sentimento de indiferença e conformidade face às situações desafiadoras e das atitudes discriminatórias e agressivas dos adolescentes (Staub & Vollhardt, 2011).

Concomitantemente, todos estes fatores terão impacto na forma como cada estudante se relaciona com os outros, como interage perante as mais diversas situações e como experiencia e atribui significado às suas vivências quotidianas. Assim, a escola deve ainda promover iniciativas para que os estudantes participem e se tornem uma voz ativa neste contexto; estes indicadores contribuirão para o aumento do seu envolvimento e do seu sentido de pertença à comunidade escolar, fazendo com que cada um dos estudantes se consiga imaginar e projetar como um agente de mudança, capaz de fazer a diferença na vida dos outros, através de atos simbólicos de altruísmo e de prossociabilidade.

Para melhor contextualização e compreensão dos resultados apresentados, importa também dar conta a algumas limitações sobre este estudo. Relativamente ao método de amostragem, não obstante a boa dimensão da amostra, é de referir que os participantes deste estudo foram alvo de um procedimento de amostragem não probabilística, por conveniência, comprometendo a representatividade da população portuguesa e, consequentemente, a

validade externa dos resultados. Outras limitações prendem-se com o facto de os dados sociodemográficos recolhidos não contemplarem outros fatores de cariz individual e contextual dos participantes, que são apontados na literatura como potenciadores ou inibidores da adoção de atitudes e comportamentos altruístas e prossociais, tais como modelos e práticas parentais a que os jovens são submetidos, nível socioeconómico, influência do grupo de pares, experiências de voluntariado e questões étnicas e culturais (e.g. Carlo & Randall, 2002; Clark, 2006; Del Prette, 2006; Falcone, 2006; Lim & Desteno, 2016; Manhães, 2006; Rushton, Chrisjohn & Fekken, 1981).

Em relação aos estilos e práticas parentais, a literatura sugere que os modelos parentais assumem um papel fundamental sobre os domínios cognitivo, psicológico, emocional e moral (Walker & Tayler, 1991) das crianças e jovens e sobre o desenvolvimento e empoderamento dos comportamentos altruístas e prossociais (Rushton, 1980). Os resultados de um estudo (e.g. Walker & Tayler, 1991) revelaram que os adolescentes que apresentavam um maior nível de desenvolvimento do raciocínio moral (e.g. Kohlberg, 1969) eram os mesmos cujos pais adotavam um estilo parental centrado na autoridade democrática. Os pais que adotam este modelo parental tornam-se mais sensíveis às necessidades dos seus filhos, estabelecem um padrão de interação positivo e recíproco, promovendo um equilíbrio entre fazer exigências e ser responsivo, e valorizam a participação dos adolescentes nas decisões familiares, levando à reflexão crítica e proatividade do jovem perante questões importantes que terão impacto na sua vida. Este modelo parental utiliza o entusiasmo, o reforço positivo, a cordialidade, a reciprocidade, o encorajamento perante as vitórias do adolescente e a oferta de apoio para superar os obstáculos e lidar com as consequências como principais técnicas que ajudam a modelar as práticas educativas e como base para o estabelecimento de vínculos emocionais positivos com as crianças e adolescentes (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Todos estes fatores fomentam a capacidade empática para com os outros e o desenvolvimento sócioemocional, e ajudam a modelar comportamentos prossociais (Krevans & Gibbs, 1996).

Os estudos também demonstram uma correlação entre os adolescentes educados segundo um estilo parental focado na autoridade democrática – que apresentam taxas mais elevadas de realização escolar, são socialmente mais competentes e emocionalmente mais saudáveis, e evidenciam menos problemas comportamentais – e os adolescentes educados sobre um estilo parental do tipo autoritário ou permissivo (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997).

O grupo de pares também é um fator que pode reforçar e fomentar os efeitos benéficos de uma prática educativa eficaz (Papalia, Olds & Feldman, 2009), para além de desempenhar

uma influência considerável na vida dos adolescentes. As relações de proximidade e de amizade fomentam a aprendizagem de competências sócioemocionais adequadas para a resolução de conflitos interpessoais; permitem a partilha de pensamentos, sentimentos e de experiências diversificadas (Pérez, Maldonado, Andrade & Díaz, 2007); promovem o sentimento de aceitação pelo grupo de pares e uma rede de suporte social (Corsano, Majorano, & Champretavy, 2006; Chung & Furnham, 2002); são capazes de reduzir a hostilidade e os índices de ansiedade social e de stress emocional (Zimmermann, 2004); e contribuem para a promoção de práticas altruístas e de comportamentos prossociais nos jovens (Steinberg, 2005).

O nível socioeconómico das famílias dos adolescentes também é um aspeto apontado na literatura como tendo impacto nos sistemas familiares, no desenvolvimento das crianças e adolescentes e na promoção de práticas prossociais e da educação para a cidadania. No entanto, as opiniões não são consensuais. O nível socioeconómico baixo, por norma, está associado a ambientes familiares mais vulneráveis, pautados pela existência de práticas parentais pouco ajustadas, pela dificuldade na transmissão de valores morais e pela dificuldade de integração social e ausência de redes de suporte para estas famílias (Silva, 2012). Estes aspetos - aliados ao facto da adolescência ser uma etapa de desenvolvimento importante e puramente exigente, marcada pela constante adaptação dos jovens a numerosas transformações nas suas vidas - constituem-se como fatores de risco que podem comprometer a saúde, o desenvolvimento e o bem-estar integral dos adolescentes (Esnaola & Iturriaga, 2009; Gaspar, Pais-Ribeiro, Matos & Leal 2008; Simões, 2007; Organização Mundial de Saúde, 2001).

Contudo, nem sempre o aumento do rendimento económico das famílias é acompanhado por um incremento semelhante ao nível da cultura e da adoção de estilos de vida mais saudáveis (Lyubomirsky, 2008; Rodríguez, 2009), que visem o bem-estar e qualidade de vida do sistema familiar, práticas educativas mais ajustadas, a promoção do desenvolvimento sócioemocional e moral dos jovens e a educação para a cidadania (Rodríguez, 2009; von Rueden et al., 2006). Assim, a influência do nível socioeconómico no envolvimento dos jovens em comportamentos altruístas e prossociais é um fator discutível e mantém-se em aberto, podendo constituir-se como objeto de estudo em projetos futuros sobre esta temática.

## Conclusão

Existe uma grande variedade de motivações e de abordagens que as pessoas podem utilizar na relação com o outro, em momentos de necessidade ou perante situações desafiadoras, e são essas mesmas motivações que poderão conduzir os indivíduos a abraçar ou a rejeitar a oportunidade para intervir. O HIP nasce do pressuposto de que a partir da promoção de competências cognitivas, emocionais e comportamentais, os sujeitos podem preparar-se para a ação heroica e para a adoção de comportamentos prossociais (Jayawickreme & Chemero, 2008).

O presente estudo apresenta-se como mais um passo em direção ao nosso objetivo de promover tais comportamentos no contexto português, através da implementação do HIP junto de alunos do ensino secundário; ao oferecer-nos pistas importantes sobre as atitudes e comportamentos altruístas e prossociais dos jovens desta faixa etária e pondo em evidência o impacto de variáveis como o género, ou o ano de escolaridade, os contributos deste estudo constituem uma mais-valia quer no que concerne a questões metodológicas relacionadas com a avaliação da eficácia do programa, quer do ponto de vista da adaptação dos conteúdos das sessões ao contexto português.

A base do Heroic Imagination Project (HIP) reside no poder da transformação pessoal e social dos sujeitos, e este projeto surge como uma oportunidade de resposta a uma preocupação nacional e internacional sobre as dinâmicas das sociedades e sobre o estado do mundo atual. O principal objetivo do HIP consiste em capacitar pessoas comuns, com aprendizagens acerca do seu comportamento e com estratégias para que consigam agir proactivamente e intervir de forma eficaz, no seu quotidiano, perante situações desafiadoras das suas vidas, de forma a transformar situações negativas e criar mudanças positivas.

O HIP surge ainda como uma oportunidade para promover competências sócioemocionais, o pensamento e a consciencialização dos jovens estudantes acerca da realidade envolvente, promover o debate e a discussão de novas perspetivas, novas formas de olhar a realidade – que tipicamente não são formalmente intencionalizadas na escola, mas que são muito importantes, pois ajudam os jovens a projetar-se no seu mundo, como agentes que podem implementar a mudança na vida dos outros. O HIP constitui-se então como uma experiência intrinsecamente motivadora, capaz de criar mudanças positivas e duradouras junto dos adolescentes.<sup>1</sup>

Este projeto também consiste numa estratégia de prevenção, mais eficaz e menos dispendiosa para as entidades colaborantes, que pode ajudar a combater dinâmicas sociais desajustadas, tais como o comportamento *bystander*, o preconceito, a exclusão social e a

discriminação, a violência no contexto escolar, junto dos jovens, promovendo práticas sociais mais altruístas, menos individualizadas, e mais voltadas para o relacionamento positivo com os outros.

Junto de toda a equipa do HIP reside a forte convicção de que a intervenção com base neste projeto poderá trazer resultados bastante positivos e necessários para a prevenção de alguns comportamentos de risco da nossa sociedade. Mais ainda, acreditamos que o encorajamento das ações heroicas, por meio da adoção de comportamentos mais conscientes, altruístas e prossociais, poderá ter um impacto significativo e positivo na forma como os sujeitos se relacionam uns com os outros e com o mundo, contribuindo para o processo de humanização das sociedades e transformando este “heroísmo quotidiano” numa norma pessoal e social.

Acreditamos que o ser humano tem o poder de imaginar, de se projetar e de transformar o meio envolvente, os sistemas onde habita, as pessoas com quem se relaciona e a si mesmo, por meio de pequenos e simples gestos que, em última instância, fazem toda a diferença no mundo de cada um de nós.

### Referências Bibliográficas

- Abbott, N., & Cameron, L. (2014). What makes a young assertive bystander? The effect of intergroup contact, empathy, cultural openness, and in-group bias on assertive bystander intervention intentions. *Journal of Social Issues*, 70(1), 167-182.
- Álvarez, J. I. G. (2013). Acoso escolar, transición de víctima a agresor. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 58-63.
- Azúa, S. R. (2007). *El autoconcepto físico: Estructura interna, medida y variabilidad*. Bilbao: UPV/EHU.
- Bandura, A. (1990). Mechanisms of Moral Disengagement. In W.Reich (Ed.), *Origins of Terrorism: Psychologies, Ideologies, Theologies, States of mind* (pp. 161-191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Bandura, A. (2004a). The role of selective moral desingagement in terrorism and counterterrorism. In F. M. Moghaddam & A. J. Marsella (Eds). *Understanding terrorism: psychological roots, consequences and interventions* (pp. 121-150). Washington, DC: American psychological Association Press.
- Bandura, A. (2004b). Selective Exercise of Moral Agency. In T. A. Thorkildsen & H. J. Walberg (Eds.), *Nurturing morality* (pp. 37-57). Boston: Kluwer Academic.
- Barbosa, M., Matos, R., & Machado, C. (2013). A Psicologia da Paz. *Psicologia*, 27(1), 47-61.
- Barford, K. A., Pope. J. B., Harlow. T. F., & Hudson. P. (2014). Predicting Empathy and Prosocial Behavior: Who Cares and When? *Psi Chi Journal of psychological research*, 19(4), 202-213.
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. In Gilbert, D. T., Fiske, S. T., and Lindzey, G. (eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th edn., Vol. 2). McGraw-Hill, Boston, MA, pp. 282– 316.

Batson, C. D., Ahmad, N., & Stocks, E. L. (2004). Benefits and Liabilities of Empathy-Induced Altruism. In A. G. Miller, *The Social Psychology of Good and Evil* (pp. 359-385). New York: The Guilford Press.

Batson, C. D., Bolen, M. H., Cross, J. A., and Neuringer-Benefiel, H. E. (1986). Where is the altruism in the altruistic personality? *J. Pers. Soc. Psychol.* 50: 212–220.

Becker, S. W., & Eagly, A. H. (2004). The heroism of women and men. *American Psychologist*, 59, 163–178.

Bisegger, C., Cloetta, B., von Rüden, U., Abel, T., Ravens-Sieberer, U. & The European KIDSCREEN Group (2005). Health-related quality of life: gender differences in childhood and adolescence. *Sozial und Präventivmedizin*, 50, 281-291.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychol. Bull.* 88: 1–45.

Blau, K., Franco, Z., & Zimbardo, P. (2009). *Fostering the Heroic Imagination: An Ancient Ideal and a Modern Vision*. Obtido em Março de 2015, de <http://heroicimagination.com/wpcontent/uploads/2010/11/HEROIMAGINAITION.PSI-CHI.-PDF.pdf>

Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Brandão Neto, W., Silva, A. R. S., Almeida Filho, A. J. D., Lima, L. S. D., Aquino, J. M. D., & Monteiro, E. M. L. M. (2014). Educational intervention on violence with adolescents: possibility for nursing in school context. *Escola Anna Nery*, 18(2), 195-201.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Brown, B. B. (2004). Adolescent's relationships with peers. In Lerner, R. M. & Steinberg, L. (dirs.): *Handbook of adolescent psychology*, 2ª ed. Hoboken, New Jersey: Wiley, pp. 363-394.

Buhrmester, D., Goldfarb, J., and Cantrell, D. (1992). Self-presentation when sharing with friends and nonfriends. *J. Early Adolesc.* 12: 61–79.

Burks, D. J., Youll, L. K., & Durtschi, J. P. (2012). The empathy-altruism association and its relevance to health care professions. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(3), 395-400.

Canino, I. & González, N. (2003). Sociocultural issues in adolescent development. In Rosner, R (dir.): *Textbook of Adolescent Psychiatry*. Londres: Arnold, pp. 165-170.

Caravita, S., & Colombo, B. (2016). Bullying behavior, youth's disease and intervention: which suggestions from the data for research on bullying in the Brazilian context?. *Jornal de pediatria*, 92(1), 4-6.

Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically-based morality. *Handbook of moral development*, 551-579.

Carlo, G. (2014). The development and correlates of prosocial moral behaviors. In M. Killen, & J. G. Smetana (eds.), *Handbook of moral development* (pp. 208-234). New York: Psychology press.

Carlo, G., Eisenberg, N., and Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *J. Res. Adolesc.* 2: 331– 349.

Carlo, G., Eisenberg, N., Troyer, D., Switzer, G., and Speer, A. L. (1991a). The altruistic personality: In what contexts is it apparent? *J. Pers. Soc. Psychol.* 61: 450–458.

Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M., Zamboanga, B., & Jarvis, L. H. (2010). The Multidimensionality of Prosocial Behaviors and Evidence of Measurement Equivalence in Mexican American and European American Early Adolescents. *Journal of Research On Adolescence*, 20(2), 334-358. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00637.x.

Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31(1), 31-44.

Carlo, G., Roesch, S. C., and Koller, S. H. (1999b). Similarities and differences in prosocial moral reasoning between Brazilian and Anglo-American college students. *Interam. J. Psychol.* 33: 151–172.

Ceballos, G. (2009). *El Adolescente y sus Retos: La Aventura de Hacerse Mayor*. Madrid: Ediciones Pirámide.



Chung, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327-339.

Claudino, J., Cordeiro, R., & Arriaga, M. (2006). Depressão e suporte social em adolescentes e jovens adultos um estudo realizado junto de adolescentes préuniversitários. *Educação, Ciência e Tecnologia*, 32, 182-195.

Coelho, M. T. B. F. (2016). Bullying escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 319-330.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, 5<sup>th</sup> ed., pp. 779–862). New York: Wiley.

Colby, A., and Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment, Vol. 1: Theoretical Foundations and Research Validation*. Cambridge University Press, Cambridge.

Corsano, P., Majorano, M., & Champretavy, L. (2006). Psychological well-being in adolescence: The contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*, 41(162), 341-353.

Cullinan, D., & Kauffman, J. M. (2005). Do race of student and race of teacher influence ratings of emotional and behavioral problem characteristics of students with emotional disturbance?. *Behavioral Disorders*, 30(4), 393-402.

Dalfovo, M. S.; Lana, R. A.; & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, vol.2 (4), pp. 1- 13

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1 (2), 104-115.

Demir, M., & Weitekamp, L. (2007). I Am so happy cause today I found my friend: Friendship and personality as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8, 181-211.

Demir, M., Ozdemir, M., & Weitekamp, L. (2007). Looking to happy tomorrows with friends: best and close friendships as they predict happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8, 243-271.

Desteno, D. (2015). Compassion and altruism: How our minds determine who is worthy of help. Obtido em Dezembro de 2015, de <http://dx.doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.02.002>

Dowdell, E. B. (2006). Alcohol use, smoking, and feeling unsafe: Health risk behaviors of two urban seventh grade classes. *Comprehensive Pediatric Nursing*, 29, 157-171.

Eagly, A. H., and Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychol. Bull.* 100: 283–308.

Edgren, H. (2012). The project "Bystanders - Does it matter?". In H. Edgren (Ed.), *Looking at the Onlookers and Bystanders: Interdisciplinary approaches to the causes and consequences of passivity*. (pp. 13-33). Stockholm: The Living History Forum.

Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K., and Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Dev. Psychol.* 71: 773–782.

Eisenberg, N., and Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In Damon W. (Series ed.) and Eisenberg, N. (Vol. ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development* (5th edn.). Wiley, New York, pp. 701–778.

Eisenberg, N., and Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychol. Bull.* 101: 91–119.

Eisenberg, N. & Morris, A. (2004). Moral cognitions and prosocial responding adolescence. In Lerner, R. & Steinberg, L. (dirs): *Handbook of adolescent psychology*, Hoboken, New Jersey: Wiley, pp. 155-188.

Erb, H. P., Bohner, G., Schmilzle, K., & Rank, S. (1998). Beyond conflict and discrepancy: Cognitive bias in minority and majority influence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 620-633.

Esnaola, I. & Iturriaga, G. (2009). Hábitos de vida saludable y autoconcepto físico. In Grandmontagne, A. G. (Coord.). *El Autoconcepto Físico. Psicología y educación*. Pirámide. Madrid, pp. 155-172.

Evans, C. B. (2015). *Bystander behavior and victim coping strategies: A mixed methods study of rural bullying*. THE UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT CHAPEL HILL.

Eysenck, H. J. (1980) *Behavior Modification, Behavior Therapy and Other Matters: A Dialogue with B. F. Skinner*. Paper presented at the 88th Annual Convention of the American Psychological Association, Montreal, Canada, September, 1980.

Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., and Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *J. Early Adolesc.* 19: 5–16.

Fernandes, E., Henriques, S., Mendes, S., & Ribeiro, E. (2016). Bullying: Conhecer para Prevenir. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (49), 77-89.

Ferraz, R. B., Tavares, H., & Zilberman, M. L. (2007). Felicidade: Uma revisão. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(5), 234-242

Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental.

Franco, Z., Blau, K., & Zimbardo, P. (2011). Heroism: A Conceptual Analysis and Differentiation Between Heroic Action and Altruism. *Review of General Psychology*. doi: 10.1037/a0022672

Franco, Z., & Zimbardo, P. (2006). The Banality of Heroism. Obtido em Março de 2015, de <http://lucifereffect.com/articles/heroism.pdf>

Freire, T., & S Almeida, L. (2008). Metodologia da investigação em psicologia e educação.

Freitas, E., Simões, M. C., & Martins, A. P. L. (2011). Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco. In *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 641-650).

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., & Snell, J. L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 466.

Fuentetaja, A. M. L. & Masó, A. C. (2007). *Adolescencia: Limites Imprecisos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Gabriel, S., Carvallo, M., Jaremka, L. M. & Tippin, B. (2008). A friend is a present you give to your —self!: Comfort with intimacy moderates the effects of friends on self-liking. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 44, 330-343.
- Galambos, N. (2004). Gender and gender role development in adolescence. In Lerner, R. & Steinberg, L. (dirs): *Handbook of adolescent psychology*, Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons., pp. 233-262.
- Garrett, H. E. (1930). Great experiments in psychology.
- Gaspar, T., Pais-Ribeiro, J., Matos, M. & Leal, I. (2008). Promoção de Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9(1), 55-71.
- Gaspar, T.; Matos, M.; Gonçalves, A.; Ferreira, M. & Linhares, F. (2006). Comportamentos Sexuais, Conhecimentos e Atitudes Face ao VIH/Sida em Adolescentes Migrantes. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7(2), 299-316.
- Gomide, P. I. C. (2004). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. Vozes.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.
- Guimarães, A. M. D. O. M. (2011). *Altruísmo: um estudo sobre heróis comuns* (Doctoral dissertation).
- Guldbrandsson, K., & Bremberg, S. (2005). Two approaches to school health promotion – a focus on health-related behaviours and general competencies: An ecological study of 25 Swedish municipalities. *Health Promotion International*, 21(1), 37-44.
- Hamby, S., Weber, M. C., Grych, J., & Banyard, V. (2016). What difference do bystanders make? The association of bystander involvement with victim outcomes in a community sample. *Psychology of violence*, 6(1), 91.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 17-38.

Hartup, W. (2005). Peer interaction: What causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology*.

Jellesma, F. C., Rieffe, C., & Terwogt, M. M. (2008). My peers, my friend, and I: Peer interactions and somatic complains in boys and girls. *Social Science & Medicine*, 66, 2195-2205.

Kemer, T., Pereira, A. E., & Blanco, R. (2016). A construção da paz em um mundo em transformação: o debate e a crítica sobre o conceito de peacebuilding. *Revista de Sociologia e Política*, 24(60).

Kim, J., Rapee, M. R., Oh, J. K., & Moon, H.-S. (2008). Retrospective report of social withdrawal during adolescence and current maladjustment in young adulthood: Cross-cultural comparisons between Australian and South Korean students. *Journal of Adolescence*, 31, 543-563.

Kohlberg, L. (1969) Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In *Handbook of Socialization Theory and Research* (Edited by Goslin D.). Rand-McNally, Chicago.

Kohlberg, L., and Candee, D. (1984). The relation between moral judgment and moral action. In Kurtines, W. M., and Gewirtz, J. L. (eds.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. Wiley, New York, pp. 52–73.

Kohm, A. (2015). Childhood bullying and social dilemmas. *Aggressive behavior*, 41(2), 97-108.

Kratochvil, C. J. & Harrington, M. J. (2003). Adolescent interpersonal relationships. In Rosner, R. (dir.): *Textbook of Adolescent Psychiatry*. Londres: Arnold, pp. 193-198.

Leyens, J.-P., & Yzerbyt, V. (2008). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.

Lim, D., & Desteno, D. (2016). Suffering and Compassion: The Links Among Adverse Life Experiences, Empathy, Compassion, and Prosocial Behavior. Obtido em Novembro de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000144>

- Lowry, R., Powell, K. E., Kann, L., Collins, J. L., & Kolbe, L. J. (1998). Weapon-carrying, physical fighting, and fight-related injury among US adolescents. *American journal of preventive medicine*, 14(2), 122-129.
- Maccoby, E. E., and Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford University Press, Stanford, CA.
- Martens, J. W. (2005). Definitions and omissions of heroism.
- Martins, C. (2011). Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. *Braga: Psiquilibrios Edições*.
- Matos, M. & Equipa Aventura Social. (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (Quatro anos depois)*. Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M., Gonçalves, A. & Gaspar, T. (2005). *Aventura social e saúde: Prevenção do VIH numa comunidade migrante* Lisboa: CMDT/IHMT/UNL & FMH/UTL.
- Mendes, C. S. (2011). Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(3), 581-588.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills-a theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 2(1), 59-84.
- Mouratidis, A., & Sideridis, G. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 285-307.
- Nelson, G.; Laurendeau, M. & Chamberland, C. (2001). A Review of Programs to Promote Family Wellness and Prevent the Maltreatment of Children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 33(1) 1-13
- Neto, W. B., Pereira, B. O., & Monteiro, E. M. L. M. (2015). Bullying escolar: proposta de um programa educativo de intervenção mediado pelos círculos de cultura. *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS). Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado*, 559-565.

Nurmi, J. (2004). Socialization and self-development. In Lerner, R. & Steinberg, L. (dirs): *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, Nueva Jersey: Wiley, pp. 85-125.

Padilla-Walker, L. M., & Bean, R. A. (2009). Negative and positive peer influence: Relations to positive and negative behaviors of African American, European American, and Hispanic adolescents. *Journal of Adolescence*, 32, 323-337.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança-: Da Infância à Adolescência*. AMGH Editora.

Pequeno, M. (2017). Violência e direitos humanos. *Revista de Filosofia Aurora*, 28(43), 135-146.

Pérez, J. C., Astudillo, J., Varela, T., & Lecannelier, A. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile.

Pérez, J. J., Maldonado, T. C., Andrade, C. F., & Díaz, D. R. (2007). Judgments expressed by children between 9 to 11 years old, about behaviors and attitudes that lead to acceptance or social rejection in a school group. *Revista Diversitas – Perspetiva s en Psicologia*, 3(1), 81-107.

Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Amarante, C. L. D., Prette, A. D., & Del Prette, Z. A. P. D. (2006). Treinamento de Habilidades Sociais e educativas para Pais de Crianças com Problemas de Comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 407-414.

Pinho, D. V., Fernandes, S. C., & Falcone, O. E. M. (2011). A influência da idade e da escolaridade sobre a experiência empática de adultos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2).

Pinto, Â. D. M. (2015). *Competências sociais, problemas de comportamento e competências acadêmicas* (Doctoral dissertation, [sn]).

Rajmil, L., Alonso, J., Berra, S., Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Simeoni, M-C., Auquier, P. & The Kidscreen Group. (2006). Use of a children questionnaire of health-related quality of life (KIDSCREEN) as a measure of needs for health care services. *Journal of Adolescent Health*, 38, 511-518.

Reitz, E., Dekovic, M., Meijer, A. M. & Engels, R. C. M. (2006). Longitudinal relations among parenting, best friends, and early adolescent problem behavior. *Journal of Early Adolescence*, 26, 272-295.

Rest, J. (1983). Morality. In Mussen, P. (Series ed.) and Flavell, J. H., and Markman, E. (Vol. eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Cognitive Development*. Wiley, New York, pp. 556–629.

Rholes, W. S., and Bailey, S. (1983). The effects of level of moral reasoning in consistency between moral attitudes and related behaviors. *Soc. Cogn.* 2: 32–48.

Rodríguez, A. (2009). Bienestar psicológico y autoconcepto físico. In Alfredo Goñi Granmontagne (Org). *El Autoconcepto Físico: Psicología Y Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide,. pp 193-205.

Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa* (1ª ed.). Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Roothman, B., Kirsten, D. & Wissing, M. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 33(4), 212-218.

Rushton, J. P. (1980) *Altruism, Socialization and Society*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D., & Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality and individual differences*, 2(4), 293-302.

Rushton, J. P., Fulker, D. W., Neale, M. C., Nias, D. K., & Eysenck, H. J. (1986). Altruism and aggression: the heritability of individual differences. *Journal of personality and social psychology*, 50(6), 1192.

Rushton, J. P. and Wheelwright M. (1980) Validation of donating to charity as a measure of children's altruism. *Psychol. Rep.* 47, 803-806.

Sánchez, L. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Schroeder, D. A., Penner, L. A., Dovidio, J. F., and Piliavin, J. A. (1995). *The Psychology of Helping and Altruism: Problems and Puzzles*. McGraw-Hill, New York.



Schwartz, S. H., and Howard, J. A. (1984). Internalized values as motivators of altruism. In Staub, E., Bar-Tal, D., Karylowski, J., and Reykowski, J. (eds.), *The Development and Maintenance of Prosocial Behavior: International Perspectives on Positive Development*. Plenum, New York, pp. 229–255.

Segrin, C., & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 43, 637-646.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: Na introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.

Seligman, M. E. P., Berkowitz, M. W., Catalano, R. F., Damon, W., Eccles, J.S., Gillham, J. E., Moore, K. A., Nicholson, H. J., Park, N., Penn, D. L., Peterson, C., Shih, M., Steen, T. A., Sternberg, R. J., Tierney, J. P., Weissberg, R. P., & Zaff, J. F. (2005). The positive perspective on youth development. In D. L. Evans, E. Foa, R. Gur, H. Hendrin, C. O'Brien, M. E. P. Seligman, & B. T. Walsh (Eds), *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know*. New York: Oxford University Press, The Annenberg Foundation Trust at Sunnylands, and The Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania, pp. 499-529

Sethi, S. & Nolen-Hoeksema, S. (1997). Sex differences in internal and external focusing among adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 696-793.

Shepela, S. T., Cook, J., Horlitz, E., Leal, R., Luciano, S., Lutfy, E., Miller, C., & Worden, E. (1999). Courageous resistance: A special case of altruism. *Theory & Psychology*, 9(6), 787-805.

Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradiagm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29(4), 485.

Silva, A. C. F. D., & Costa, A. M. F. R. D. (2014). O papel do psicopedagogo em relação ao bullying. *Revista Psicopedagogia*, 31(94), 56-62.

Silva, A. M. D. (2010). Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais.

Silva, A. R. B. D. (2012). Recursos pessoais e bem-estar nos adolescentes portugueses: autopercepção, lazer e atividade física.

Simões, M. C. R. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.

Sosin, D. M., Koepsell, T. D., Rivara, F. P., & Mercy, J. A. (1995). Fighting as a marker for multiple problem behaviors in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 16(3), 209-215.

Souza, M. M., Borges, I. K., Medeiros, M., Teles, A. S. & Munari, D. B. (2004). A Abordagem de Adolescentes em Grupos: o Contexto da Educação em Saúde e Prevenção de DST. *Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis*, 16(2), 18-22.

Staub, E. (1974) Helping a distressed person: social, personality and stimulus determinants. In *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 7 (Edited by BERKOWn'Z L.). Academic Press, New York.

Staub, E. (1978). *Positive Social Behavior and Morality: Social and Personal Influences*, Vol. 1. Academic Press, New York.

Staub, E. (2003). *The Psychology of Good and Evil: Why Children, Adults, and Groups Help and Harm Others* (1<sup>st</sup> ed.). New York: Cambridge University Press.

Staub, E. (2014). Obeying, Joining, Following, Resisting, and Other Process in The Milgram Studies, and in The Holocaust and Other Genocides: Situations, Personality, and Bystanders. *Journal of Social Issues*, 70, 501-514. doi:10.1111/josi.12074.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends of Cognitive Science*, 9, 69-74.

Suldo, S., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.

Sumter, S. R., Bokhorst, C. L., Steinberg, L., & Westenberg, P. M. (2009). The developmental pattern of resistance to peer influence in adolescence: Will the teenager ever be able to resist? *Journal of Adolescence*, 32, 1009-1021.

Susman, E. & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. In Lerner, R. & Steinberg, L. (dirs): *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, Nueva Jersey: Wiley, pp. 15-44.

Sussman, S., Pokhrel, P., Ashmore, R. D., & Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification and characteristics: A review of the literature. *Addictive Behaviors*, 32, 1602-1627.

Sussman, S., Unger, J., & Dent, C. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: a predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1(4), 9-25.

Tarrant, M., Mackenzie, L., & Hewitt, L. (2006). Friendship group identification multidimensional self-concept, and experience of developmental tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 627-640.

Thomas, K. A., De Freitas, J., DeScioli, P., & Pinker, S. (2016). Recursive mentalizing and common knowledge in the bystander effect. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(5), 621.

Tomé, G., Matos, M. & Diniz, A. (2008). Consumo de substâncias e isolamento social durante a adolescência, in M. Matos (eds.) *Consumo de Substâncias: Estilo de Vida? À Procura de um estilo?* Lisboa: IDT, pp. 95-126.

Trallero, J. (2010). *El Adolescente en su Mundo. Riesgos, problemas y trastornos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Traverso-Yepetz, M. & Pinheiro, V. (2005). Socialização de gênero e adolescência. *Revista Estudos Feministas*, 13(1), 147-162.

Vaquera, E., & Kao, G. (2008). Do you like me as much as I like you? Friendships reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social Science Research*, 37, 55-72.

Vollhardt, J. R., & Staub, E. (2011). Inclusive altruism born of suffering: the relationship between adversity and prosocial attitudes and behavior toward disadvantaged outgroups. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(3), 307.

Vollhardt, J. R., & Staub, E. (2011). The relationship between adversity and prosocial attitudes and behavior toward disadvantaged outgroups. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(3), 307-315.

von Rueden, U., Gosch, A., Rajmil, L., Bisegger, C., Ravens-Sieberer, U. & the European Kidscreen group, (2006). Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study. *Journal of Epidemiol Community Health*, 60(2), 130-135.

Walker, L. J., & Frimer, J. A. (2007). Moral personality of brave and caring exemplars. *Journal of personality and social psychology*, 93, 845-860. doi:10.1037/0022-3514.93.5.845.

West, S. A., Gardner, A., & Griffin, A. S. (2006). Altruism. *Current Biology*, 16(13), R482-R483.

WHO (2005). *European strategy for child and adolescent health and development*. Copenhagen: WHO: Regional Office for Europe.

Wilson, E. O. (1975) *Sociobiology: The New Synthesis*. Harvard Univ. Press, Cambridge, U.S.A.

Wilson-Simmons, R., Dash, K., Tehranifar, P., O'donnell, L., & Stueve, A. (2006). What can student bystanders do to prevent school violence? Perceptions of students and school staff. *Journal of school violence*, 5(1), 43-62.

Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32, 293-308.

Zimbardo, P. (s.d.). The Heroic Imagination Project (HIP). Obtido em Março de 2015, de <http://heroicimagination.org/>

Zimbardo, P. (2004). A Situationist Perspective on the Psychology of Evil: Understanding How Good People Are Transformed to Perpetrators. In A.G.Miller, *The Social Psychology of Good and Evil* (pp. 21-50). New York: The Guilford Press.

Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil* (1<sup>st</sup> ed.). London: Random House.

Zimbardo, P. (2011). Why the world needs heroes. *Europe's Journal of Psychology*, 7(3), 402-407.

Zimbardo, P. G. (2012). Explosions that imploded America. in M. J. Morgan, Ed., *The Impact of 9/11 on Psychology and Education*, New York:

Zimmermann, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 83-101.

# ANEXOS

***Escala de Autorrelato de Altruísmo***

Rushton, Chrisjohn & Fekken (1981)

*Adaptado para a população portuguesa por Barbosa, Veríssimo, Gábor, Silva & Violas (2016)*

Feminino \_\_\_ Masculino \_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

As seguintes questões estão relacionadas com comportamento de ajuda. Por favor, indica com uma cruz nas colunas correspondentes, com que frequência te tens envolvido nestas atividades.

	<i>Nunca</i>	<i>Uma vez</i>	<i>Mais que uma vez</i>	<i>Frequentemente</i>	<i>Muito frequentemente</i>
1. Ajudei a empurrar o automóvel avariado de um desconhecido.					
2. Indiquei o caminho a um desconhecido.					
3. Troquei dinheiro a um desconhecido.					
4. Dei dinheiro a uma instituição de beneficência.					
5. Dei dinheiro a um desconhecido que precisava dele (ou que mo pediu).					
6. Doei bens ou roupas a uma instituição de solidariedade.					
7. Fiz trabalho voluntário para uma instituição de solidariedade.					
8. Doei sangue.					
9. Ajudei a transportar os pertences (por exemplo, livros, embrulhos...) de um desconhecido.					
10. Atrasei um elevador e mantive a porta aberta para um desconhecido entrar.					
11. Permiti que alguém avançasse para a minha frente numa fila (por exemplo, no supermercado).					
12. Indiquei o erro de um funcionário (por exemplo no restaurante ou café) ao cobrar-me dinheiro a menos por um artigo.					
13. Emprestei a um vizinho que não conhecia muito bem, um objeto com algum valor para mim (por exemplo, ferramentas).					
14. Comprei intencionalmente um postal de Natal 'solidário' porque sabia que era para uma boa causa.					
15. Ajudei um(a) colega que não conhecia muito bem num trabalho quando sabia que o meu conhecimento era maior que o dele/dela.					
16. Cuidei voluntariamente dos animais de estimação de um vizinho.					
17. Ofereci ajuda para atravessar a rua a um desconhecido com deficiência ou idoso					
18. Ofereci o meu assento num autocarro ou comboio a um desconhecido que estava a pé.					
19. Ajudei um conhecido a mudar de casa.					

***Medida de Tendências Prossociais***

Carlo & Randall (2002)

*Adaptado para a população portuguesa por Barbosa, Veríssimo, Gábor, Silva & Violas (2016)*

Abaixo encontram-se algumas afirmações que podem ou não descrever-te. Por favor indica QUANTO CADA AFIRMAÇÃO TE DESCREVE, usando a seguinte escala:

<b><i>1</i></b>	<b><i>2</i></b>	<b><i>3</i></b>	<b><i>4</i></b>	<b><i>5</i></b>
<b><i>Não me descreve nada</i></b>	<b><i>Descreve-me um pouco</i></b>	<b><i>Descreve-me até certo ponto</i></b>	<b><i>Descreve-me bem</i></b>	<b><i>Descreve-me muito bem</i></b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Consigo ajudar os outros melhor quando as pessoas me estão a observar.					
2. É muito gratificante para mim quando posso confortar alguém que está muito aflito.					
3. Quando há outras pessoas em redor, é mais fácil para mim ajudar os outros carenciados.					
4. Penso que uma das coisas melhores em relação a ajudar os outros é que faz com que eu cause boa impressão.					
5. Tiro o máximo proveito de ajudar os outros quando é feito à frente de outras pessoas.					
6. Tenho tendência para ajudar pessoas que estão numa verdadeira situação de crise ou dificuldades.					
7. Quando as pessoas me pedem para as ajudar, não hesito.					
8. Prefiro doar dinheiro anonimamente.					
9. Tenho tendência para ajudar pessoas que se magoam seriamente.					
10. Creio que doar bens ou dinheiro funciona melhor quando é dedutível nos impostos.					
11. Tenho tendência para ajudar mais os outros carenciados quando estes não sabem quem os ajuda.					
12. Tenho tendência para ajudar os outros, em particular quando estão emocionalmente perturbados.					
13. Funciono melhor a ajudar os outros quando sou o centro das atenções.					
14. Para mim é fácil ajudar os outros quando estão numa situação dramática.					
15. A maior parte das vezes, ajudo os outros quando eles não sabem quem os ajuda.					
16. Creio que devia ter maior reconhecimento pelo tempo e pela energia que gasto em trabalho de caridade.					
17. Reajo melhor a ajudar os outros quando a situação é muito emotiva.					
18. Nunca hesito em ajudar os outros quando eles me pedem.					
19. Penso que ajudar os outros sem que eles saibam é o melhor tipo de situação.					
20. Uma das melhores coisas sobre fazer trabalho de caridade é que fica bem no meu currículo.					
21. As situações emotivas fazem-me querer ajudar os outros carenciados.					
22. Faço frequentemente donativos anónimos porque me fazem sentir bem.					
23. Sinto que se ajudar alguém, no futuro devem ajudar-me a mim.					